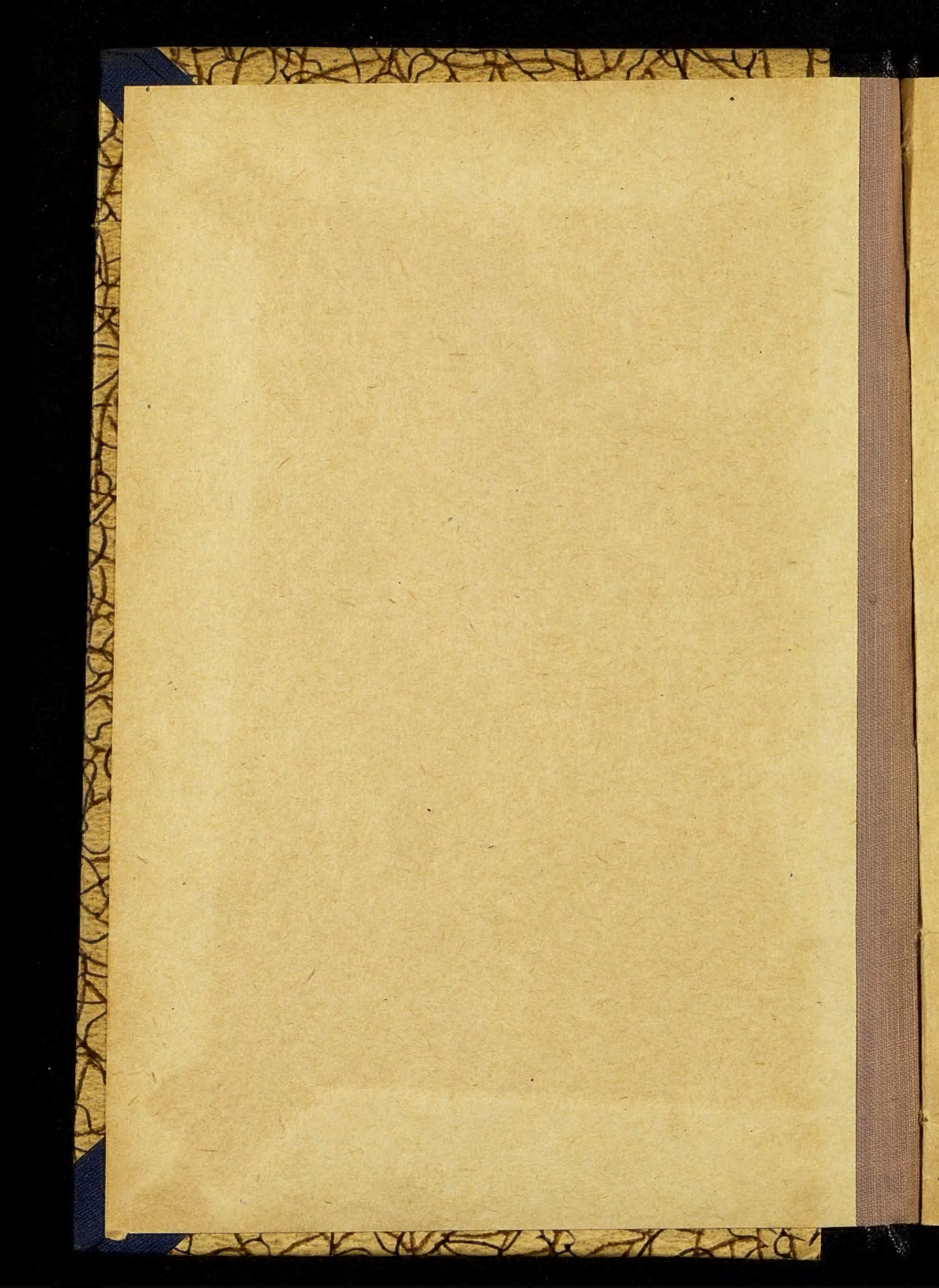




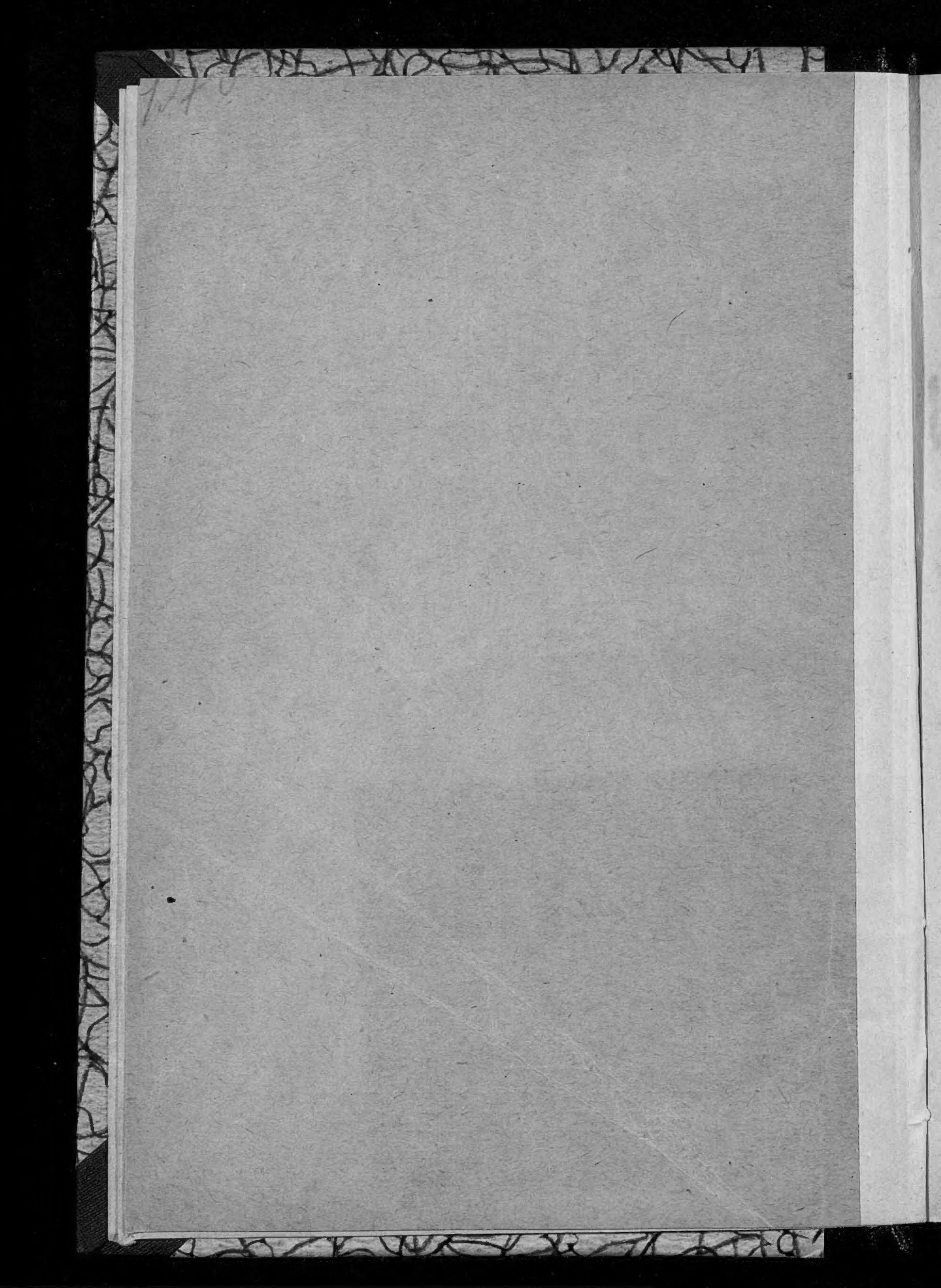
РУССКИЙ ЯЗЫК
В ШКОЛАХ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ РСФСР

СБОРНИК

ПОД РЕДАКЦИЕЙ
С. М. БИРГЕР
И ПРОФ. Н. В. ЧЕХОВА

1928

НАРОДНЫЙ КОМИССАРИАТ ПРОСВЕЩЕНИЯ РСФСР
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО



РУССКИЙ ЯЗЫК
В ШКОЛАХ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ РСФСР

СБОРНИК

ПОД РЕДАКЦИЕЙ
С. М. БИРГЕР
и проф. Н. В. ЧЕХОВ

1928

[НА]РОДНЫЙ КОМИССАРИАТ ПРОСВЕЩЕНИЯ РСФСР
[Г]ОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО



Изд. часть НКП № 315.

Главлит А 14653. Гиз № 27257. Тираж 4.000.

6-я типография «Транспечати НКПС», Москва, Б. Переяславская, 46.

ОТ РЕДАКЦИИ.

Настоящий сборник предназначается для учителей, преподающих русский язык в школах нацмен, а также для методистов и составителей программ и учебников русского языка для учащихся нацмен. Практическая работа и запросы школ, материалы, присылаемые местами в Наркомпрос, — все это указывало на необходимость об'единения опыта мест по преподаванию нерусским русского языка, на необходимость теоретического и научно-методического обоснования этой работы. Первую попытку осуществления этой задачи и представляют данные в настоящем сборнике статьи практических работников местных и центральных школ и методистов-теоретиков.

Сборник этот является также в некоторой мере результатом работ комиссии по русскому языку в школах нацмен при Центросовнацмене Наркомпроса РСФСР и Институте методов школьной работы и служит лишь началом работ в этой области. Проверка методических положений, выдвигаемых в статьях сборника, должна производиться как в центре, так и на местах. Особенно нужна углубленная проработка их применительно к условиям работы среди различных национальностей и к особенностям их языков.

Редакция просит учителей и методистов обращаться в комиссию по русскому языку (по адресу: Москва, Центр, Чистые пруды, 6, Наркомпрос — ЦСНМ) со всеми вопросами и затруднениями, встречающимися у них в процессе работы, а также направлять ей замечания, которые вызовет у них настоящий сборник, и все те материалы и результаты их опыта, которые могут быть полезны для дальнейшей разработки вопросов, связанных с преподаванием русского языка в школах для национальных меньшинств.

ПРОФ. Н. В. ЧЕХОВ.

РУССКИЙ ЯЗЫК В ШКОЛАХ НАЦМЕН.

ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ.

Настоящая статья, являясь введением к сборнику «Русский язык в школах нацмен», не имеет в виду исчерпать все вопросы, имеющие отношение к этой обширной теме. Почти каждый из них нуждается в более детальной, научно обоснованной разработке. В настоящем сборнике значительная часть их и рассмотрена в статьях П. В. Первова, проф. М. В. Сергиевского. М. А. Солонино, Н. С. Позднякова, С. М. Биргер, Л. Н. Воробьева и др. Работа эта будет продолжена в следующих аналогичных выпусках.

ЗНАЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ РСФСР.

Федерация РСФСР об'единяет более сорока народностей, имеющих свои школы. Многие из них имеют и свои национальные республики или области, другие — только национальные районы или волости, но все они составляют одну республику, которая строится соединенными усилиями всех этих народов. Для об'единения в этой работе, для общения друг с другом, для работы центральных органов, обслуживающих все эти народы, нужен один общий язык, и таким языком является русский язык.

Язык этот, кроме того, для многих из этих народов является и языком более высокой культуры и более богатой литературы. Для них широкое образование в пределах РСФСР невозможно без русского языка. А для тех народов, которые еще не успели развить у себя сети школ II ступени, он является и языком, на котором только и возможно пока получить среднее, специальное и высшее образование.

Все это прекрасно сознается всей массой национальных меньшинств, настоятельно требующих обучения своих детей русскому языку. Это требование пред'является во всех школах I ступени в РСФСР — на каком бы языке ни велось в них преподавание.

ЗАДАЧА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛАХ НАЦМЕН.

Русский язык для всех народов РСФСР — не иностранный, а местный и часто главный, наиболее распространенный язык. Поэтому и условия обучения ему совсем не те, которые определяют систему и задачи преподавания иностранного языка в русской или какой-нибудь другой школе. Изучение его может и должно входить в программу школы I ступени с определенным законченным курсом. Ведь большинство учащихся этой школы в ней и окончат свое образование. Несмотря на краткость своего курса и дополнительную, сравнительно с русской школою, нагрузку в виде второго языка, школа нацмен должна дать своим ученикам такое знание русского языка, которое давало бы им возможность пользоваться им устно и письменно в деловых сношениях с русским населением и учреждениями, работающими на русском языке, читать и понимать об'явления, плакаты, воззвания, правила, напечатанные и написанные по-русски для общего сведения. Умение читать популярную литературу и газеты на русском языке не может быть в полной мере достигнуто в школе I ступени нацмен, как, впрочем, и в русских школах, в виду раннего возраста оканчивающих курс, но оно должно быть достигнуто ими в дальнейшем путем самостоятельного пользования книгой и газетой. Школа должна научить учеников понимать простую детскую книгу, должна возбудить у них охоту пользоваться ею и после окончания школы; читая то, что им нужно или интересно, они сами перейдут от детской литературы к более серьезным книгам и газете.

ОБ'ЕМ ЗНАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ НАЦМЕН

Об'ем знаний, которые могут быть даны по русскому языку ученикам школы нацмен I ступени, определяется количеством времени, которое может быть уделено на этот предмет.

Принято считать, что изучение нового второго языка, даже местного, может быть начато только после того, когда будет проведена определенная работа по родному языку, когда дети узнают родную грамоту и научатся пользоваться ею. В большинстве школ изучение второго языка начинается со второго года — иногда с первого, иногда со второго полугодия. Только учителя украинских школ в РСФСР настаивают на том, чтобы начало занятий русским языком было отодвинуто к третьему году—в виду близости русского и украинского языков. По их наблюдениям, если начинают русский язык ранее, то ученики путают два литературных языка — русский и украинский.

Расчет необходимого количества часов для занятий русским языком может быть произведен следующим образом. Всяким языком можно овладеть в достаточной мере для домашнего обихода и общения с людьми, говорящими только на

этом языке, если заниматься им один учебный год по 4 часа в день. Разумеется, заниматься с детьми столько часов подряд одним и тем же предметом, хотя бы это был русский язык, нельзя. Это время должно быть распределено на 3 (или 2) учебных года при 4-летнем курсе и на 4 — при 5-летнем. Наличие в курсе школы I ступени нацмен второго языка и те требования, которые пред'являет население относительно знания языка, а также слабый культурный уровень некоторых народностей требуют удлинения курса школы I ступени для нацмен до 5 лет, и некоторые из республик и областей уже переходят к такой длительности курса начального обучения. Имея в распоряжении 4 учебных года, мы можем указанное выше время, необходимое для усвоения второго языка, распределить следующим образом:

Годы обучения.	2-й	3-й	4-й	5-й
Общее число часов в неделю	32	32	32	32
Число часов, уделяемых на русский язык	6	6	6	6
или	4	6	6	8
На прочие занятия	26 (28)	26	26	26 (24)

В пределах этих часов, при методически правильной постановке занятий, ученики могут достигнуть следующих результатов: по чтению — свободное чтение доступной по возрасту русской книги (преимущественно научно-популярной) с правильным произношением [1]) и пониманием прочитанного; умение прочесть об'явление, плакат, воззвание, официальную справку; умение найти нужную статью в газете или нужную книгу и понять суть их содержания; По письму — умение грамотно записать свою и чужую мысль, написать прошение, заявление, адрес, заполнить анкету; умение прочесть написанное другими; по развитию русской речи — умение вести простой, нужный в практической жизни разговор по-русски; умение понять суть доклада, лекции, выступления на собрании.

Этим, однако, не исчерпывается все, что должен знать ученик, оканчивающий школу I ступени. Это — только навыки в русском языке: он должен усвоить еще материал про-

[1]) В местностях с сплошным нацмен населением, где дети вне школы слышат только родной язык, усвоение русского произношения без акцента для большинства народностей в пределах школы I ступени невозможно.

граммы, общий для родного и русского языка, на которых этот материал будет прорабатываться.

МЕТОД ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ.

В виду практической, главным образом, цели изучения русского языка в нацмен-школах самый метод обучения ему должен ближе всего подходить к тем жизненным условиям, в которых ученики будут пользоваться этим знанием. Метод живого разговора ближе всего подходит к так называемому натуральному методу, но он не должен быть единственным; практика школьной работы показывает необходимость пользования и наглядным и даже, в отдельных случаях, переводным методом.

Отличительные особенности этих методов будут выяснены в других статьях настоящего сборника. Здесь же необходимо сказать несколько слов о том, что надо подразумевать под термином «жизненный метод». Ученики, прежде всего, должны быть проникнуты ясным сознанием необходимости для них русского языка в целях общения с русскими и пользования русскою грамотою. «Это может пригодиться»; «Это необходимо знать, чтобы тебя могли понять русские, а ты их» — вот основной мотив всех предлагаемых ученикам работ. Приобретаемыми знаниями русского языка ученики должны пользоваться по возможности немедленно. Учитель на уроках русского языка, как бы превращается в русского, которого надо понять и с которым надо разговаривать по-русски. В повседневную жизнь школьного коллектива вводится обыкновение часть этой жизни проводить, пользуясь русским языком. Не только чтение, письмо, изучение грамматики ведется на этом языке, но все общение в классе в это время происходит на нем же. Учитель и ученики по-русски здороваются. Учитель по-русски говорит им: «возьмите тетради, будем писать» или «принесите мел», «вытрите доску» и т. п. На том же языке в эти часы разбираются ссоры детей, делаются замечания, касающиеся их поведения и т. д. Уроки отнюдь не исчерпываются изучением русской книги и русской грамматики и связанными с этими занятиями упражнениями. На эти уроки переносится часть текущей работы по комплексу и часть жизни детского коллектива. В известные часы и дни может быть организована и экскурсия, и собрание классного коллектива, проводимые на русском языке, и игра, в которой участвует учитель и во время которой все говорят по-русски. Наконец, в занятия русским языком входит действительное общение с русским населением и с русскими учреждениями. При всех этих занятиях ученики могут пользоваться русским языком настолько, насколько они уже успели овладеть им. Чего они еще не знают, учитель им поможет и заставит повто-

рить по-русски. При этом вовсе не надо бояться об'яснений на родном языке, если это потребуется и если без этого ученики не понимают, о чем идет речь. В этом отношении «жизненный метод» вносит поправку к «натуральному методу» в чистом его виде, как он практиковался раньше и как практикуется теперь при обучении иностранным языкам.

ПЕРВОЕ ЗНАКОМСТВО С РУССКОЮ РЕЧЬЮ.

В большинстве случаев ученики, поступающие в школу нацмен, приходят туда уже с некоторым запасом русских фраз, правда, часто сильно искаженных. Раз они их употребляют, учитель должен постараться сейчас же выправить, насколько это окажется возможным, их ошибки. Но он не должен стремиться уже на первом году расширять эти знания. Первый год нужен для укрепления в родном языке и родной грамоте. Со второго же года начинаются регулярные занятия русским языком. Первое время они ведутся исключительно устно и состоят в беседе с учениками по-русски. Беседа эта начинается с отдельных слов-обращений или коротких фраз школьного обихода (здравствуйте, сядьте, послушайте, смотрите сюда и т. д.). Урок ведется в разговорной форме, но фразы, вопросы и ответы не заучиваются, а передаются и закрепляются путем многократных повторений — и часто не на одном уроке.

Учитель должен составить план своих устных занятий русским языком, наметить те фразы и слова, которым он думает научить учеников в период устных упражнений. Этот период не может быть очень короток. Методисты рекомендуют употреблять на него от 4-х недель до 3-х месяцев. Подбор этих фраз должен быть сделан очень обдуманно и не только с точки зрения последовательного перехода от более легких и коротких фраз к более длинным и сложным, но и по легкости их произношения для детей данной народности. Различия, существующие в звуковом составе разных языков и в способе построения слов и фраз, обусловливают целый ряд специальных затруднений для детей каждой национальности при изучении русского языка [1]). Первые фразы должны быть наиболее легкими по произношению, а затем трудности вводятся постепенно одна за другой, с достаточными промежутками, для того, чтобы весь класс мог бы, хотя приблизительно, справиться с каждой из них в отдельности. Учителю, при отсутствии литературных указаний, надо понаблюдать самому за тем, как произносятся учениками на первых порах те или другие русские слова, и какие звуки и обороты им даются с трудом. Если на устные занятия русским языком отводится достаточно времени, то отнюдь нельзя думать, что все часы,

---

[1]) См. ниже статью М. В. Сергиевского «Выработка произношения».

отведенные для этих занятий, будут проходить в пустых повторяющихся разговорах и в заучивании вопросов и ответов. Раазговоры эти должны иметь определенное, ценное само по себе и интересное для детей содержание. Темы таких бесед могут быть очень разнообразны. Сначала это будет разговор на русском языке о самих детях (как тебя зовут, как твоя фамилия, где ты учишься и т. п.). Затем вводятся наглядные беседы по картинкам, предметам или наблюдениям вне школы; организуются ручные работы; устраиваются экскурсии, общие игры — сидячие и подвижные, вводятся рассказы учеников и учителя о своих наблюдениях и своей жизни. Содержание этих бесед тоже должно быть строго продумано и согласовано с системою подобранных слов и фраз.

Общая сумма русских слов и фраз, которые дети могут усвоить за это время, будет зависеть и от количества времени, которое будет отведено для этих занятий, и от того, в какой мере в окружающей среде дети слышат русскую речь. Если они владеют ею неправильно, необходимо обратить особенное внимание на исправление встречающихся у них ошибок. На этой ступени метод исправления ошибок устной речи может быть только один: примерное произношение этих слов и выражений учителем. Сначала дети повторяют эти слова по своему, неправильно и не замечают и не понимают — в чем тут разница. Только постепенно, путем повторений, можно развить их слух в этом направлении. Незнакомое, чуждое их родному языку произношение также дается не сразу. Иногда приходится временно мириться с тем, что с некоторыми трудностям дети справятся только на втором или третьем году обучения русскому языку. Следы их родного произношения иногда остаются и до конца курса, а иногда не свободны от такого акцента и сами учителя. Но одно дело — иноязычный акцент (тэбэ вместо тебе) и другое — искажение слов, ошибки в согласовании и управлении, употребление косвенного падежа вместо именительного и наоборот («мой твой сказал», «собака лаял и кусал мой» и т. п.). Акцент преодолевается очень медленно, но правильное построение фразы может быть усвоено сравнительно скорее.

Перед тем, как переходить к изучению русской грамоты, учителю необходимо просметреть первые страницы букваря и постараться вставлять в свои устные беседы все слова и отчасти фразы первых уроков. Важно, чтобы ученик, преодолевая трудности прочтения русского слова, узнал бы его смысл в своем чтении, т.-е. чтобы это слово было ему знакомо раньше.

ЗНАКОМСТВО С РУССКОЙ ГРАМОТОЙ.

Учить детей нацмен русской грамоте по букварям, составленным для русских детей, нельзя. Необходимо составление

и издание специальных книг для первоначального чтения для каждого народа, собственно для каждого языка, отдельно. При составлении такого букваря нужно принимать во внимание и специальные трудности, которые вызывает произнесение тех или других слов для детей данной народности, и тот запас понятий и слов, который они имеют в окружающей их жизни и с которыми они успели познакомиться в школе и в частности на устных уроках русского языка.

Самое усвоение русской грамоты будет легче для тех народностей, которые на своем языке пользуются русским шрифтом, и труднее для тех, которые пишут латинским, арабским или каким-нибудь иным шрифтом. Но и для тех, которые знакомы уже с начертанием русских букв, чтение по ним представляет некоторые трудности, которых русские дети не имеют. Трудности эти — в разнице произношения одних и тех же букв и их сочетаний на своем и на русском языке. Эти трудности тоже надо преодолевать постепенно, одну за другою; надо стараться не давать преодолевать две трудности сразу и не переходить на следующую, пока группа еще не справилась с предыдущей. Эти затруднения еще более увеличиваются при различных шрифтах. В русском и латинском шрифте некоторые буквы имеют совершенно различное произношение при одинаковой форме: «*р*», «*т*», «*п*» письменного шрифта по-русски — эр, тэ, пэ, а по латыни и на языках, пользующихся латинским алфавитом, эти же буквы значат — пэ, эм и эн.

При выборе метода обучения русской грамоте в школе нацмен надо иметь в виду, что к ней должны приступать дети, уже хорошо грамотные на родном языке. Это значительно облегчает дело усвоения чтения по-русски, так что букварь или, вернее, первая часть первой рабочей книги, должны быть гораздо короче книг, предназначенных для русских совсем неграмотных детей.

Из практикуемых ныне в школах методов обучения грамоте в данном случае наиболее подходящим был бы метод целых слов и даже целых фраз, но в виду того, что к этому времени дети уже умеют различать и выделять отдельные звуки в родной речи, можно не опасаться производить с ними анализ читаемых слов, выделять из них отдельные звуки и связывать их с буквами русского алфавита. Полезно воспользоваться некоторыми приемами, рекомендуемыми Шапошниковым в книжке «Живые звуки». Но и тут надо иметь в виду, что они предназначаются для неграмотных детей, а приступающие к изучению русской грамоты дети нацмен уже грамотны на родном языке [1]).

[1]) Тут имеются в виду только те народы, которые имеют свою письменность. Бесписьменные народы учатся прямо по русски, и для них нужен совсем иной подход к грамоте.

Чтение по букварю или букварной части рабочей книги не должно занимать всего времени, отведенного для занятий русским языком. Материал букваря должен так или иначе быть связан с беседою для того, чтобы при чтении на этой ступени ученики не встречали две трудности сразу; преодолевая трудности механизма чтения и русского призношения, они не должны встречать новое незнакомое слово, которое надо еще запомнить и понять: слово это должно быть известно им раньше из устной беседы. В период прохождения, таким образом, алфавита, должны иметь место и беседы специально по содержанию следующих уроков русского языка, как введение в них.

Нельзя требовать, чтобы ученики в период прохождения букваря, могли справиться со всеми трудностями чужого языка и его произношения.

УРОКИ ЧТЕНИЯ.

Уроки чтения по-русски имеют в виду целый ряд задач, которые при чтении часто преследуются одновременно. Задачи эти следующие: 1) усвоение механизма чтения; 2) усвоение русского произношения; 3) расширение запаса слов и выражений; 4) упражнение в развитии речи путем вопросов и ответов из прочитанного; 5) то же — при помощи пересказа; 6) то же — в связи с беседами по поводу прочитанного; 7) накопление зрительных навыков правописания; 8) ознакомление с содержанием читаемых статей и 9) развитие интереса к русской книге.

Само собою разумеется, что не все эти задачи ставятся с самого начала, но в конце-концов все они будут в большей или меньшей степени играть роль в классной работе, связанной с чтением. На первых порах преимущественное значение имеют: выработка механизма чтения и усвоение правильного русского произношения. Содержание поэтому должно быть наиболее простое, по возможности, понятное, т.-е. текст должен состоять из знакомых слов и несложных предложений, без оборотов, специально свойственных русскому языку и трудных для начинающих.

Главный вид работы при этом — общее классное чтение, когда все имеют перед собою одну и ту же статью: один читает, а другие следят глазами за текстом. Ошибки поправляются немедленно, неверно прочитанное слово повторяется не раз. Прочитанная с ошибками и запинками фраза прочитывается правильно еще раз. Иногда и сам учитель прочитывает эту фразу, чтобы показать произношение и правильную интонацию, а затем ученики стараются воспроизвести это чтение. Иногда некоторые фразы или целый короткий текст прочитываются целиком хором.

Выработка чтения — планового, безошибочного и с правильным произношением, т.-е. не так, как написано, а как говорят,—должна и в глазах учеников быть целью таких упражнений на этой первой после усвоения алфавита ступени обучения чтению.

Следует ли в книгах для чтения, предназначенных для изучающих русский язык, проставлять ударения — вопрос спорный. Несомненно, что большое значение в деле усвоения ударений имеет слух и устная речь, но при чтении малознакомых слов неизбежны ошибки в ударении, которые будут давать неправильные навыки и мешать пониманию уже знакомых из устных уроков слов. В книге для чтения на первом году обучения ударения, несомненно, полезны, но они не должны быть на всех словах до самого конца. Слова, часто встречающиеся, затем могут быть печатаемы уже без ударений, чтобы приучить глаз к их настоящему виду и подготовить к чтению текста без ударений в книгах для второго года. Но и там, в словаре, который обычно прилагается к этим книгам, ударения полезно проставлять. Большое значение для выработки механизма чтения имеет заучивание наизусть не только стихотворений, но и небольших прозаических отрывков и затем чтение этих отрывков по книге.

Другой вид упражнения — это подготовка к образцовому классному чтению путем внимательного — под руководством учителя — прочтения несколько раз избранного отрывка.

Произношение усваивается только постепенно, иногда в течение двух-трех лет и только путем подражания произношению учителя. Пространные об'яснения, как надо ставить те или другие органы речи (язык, губы и т. п.) для произнесения того или другого звука, мало помогают, и лучше обходиться без них.

В период прохождения алфавита ученики читают статьи, по преимуществу составленные из знакомых слов: расширение запаса их идет на уроках устной речи и на беседах. Но затем неизбежно класс переходит к чтению статей, в которых будут встречаться и незнакомые слова и выражения. Об'яснения этих слов, если это возможно, производится наглядно, т.-е. показывается самый предмет, действие или их изображение; если же этого нельзя сделать, даются об'яснения по-русски при помощи уже известных слов (например, новое слово «племянник» об'ясняется знакомыми словами «сын брата»). Если и то и другое затруднительно, то не надо бояться об'яснений на родном языке детей.

Слова, с которыми дети знакомятся на уроках чтения, должны быть затем введены учителем в последующую беседу по поводу прочитанного или в пересказ. Желательно возвращаться к ним и на ближайших уроках. Во всяком случае учитель должен следить за тем, усвоены ли учениками наиболее

важные из них. Если эти слова встретятся опять и окажется, что дети их забыли, надо напомнить, где и в каком сочетании они уже встречались. Также следует поступать и по отношению к целым наиболее употребительным выражениям, свойственным русскому языку («у меня дом» — вместо обычного для других языков: «я имею дом» и т. п.).

Очень важно, чтобы на первых порах дети знакомились с новыми словами в их прямом, а не переносном значении и чтобы построение фраз было наиболее просто. Деловая, может быть, немного сухая речь гораздо понятнее более живой, но украшенной образными выражениями и оттенками, которые все равно остаются непонятными для незнакомых с языком и не производят на них никакого впечатления. К художественной речи подход должен быть через наиболее простую ее форму: народные песни, некоторые стихотворения Пушкина, Кольцова, Некрасова и Никитина, через прозу книг для чтения Л. Толстого. Понимание деловой речи дается только усвоением того запаса понятий, который необходим для усвоения данного вопроса, и путем знакомства с специальной терминологией.

Уроки чтения дают материал для упражнений в развитии речи. На первых порах эти упражнения могут состоять в том, что учитель задает целый ряд вопросов по содержанию прочитанной статьи, ответы на которые могут быть взяты из ее текста с небольшим изменением. Полезно при этом научить учеников давать и полные ответы, т.-е. повторять большую часть вопроса. Например, к фразе «Мальчик нашел на улице слепого маленького щенка» ставятся вопросы: «Кого нашел мальчик на улице»? Ответ — «Мальчик нашел на улице щенка». «Какой был щенок»? «Щенок был маленький и слепой».

В дальнейшем вопросы ставятся общие («что мы прочли про мальчика») и требуют уже не просто ответа, а небольшого пересказа части статьи. Отсюда — переход к пересказу прочитанного. После ряда вопросов и ответов по содержанию рассказа ученикам предлагают повторить все ответы, связывая их между собою.

При всех этих упражнениях неизбежны неправильные ответы, неправильное построение фраз. Учитель не должен оставлять без поправок наиболее грубые искажения. Он сам должен говорить целиком фразу, в которой были ошибки и просить повторить ее в правильной форме. Не надо, однако, злоупотреблять поправками, чтобы не отпугнуть детей от разговоров по-русски. Надо не порицать их за эти ошибки, а похвалой поощрять их стремление освободиться от ошибок. Не надо бояться при этом стереотипных, по одной форме построенных фраз. Это — путь к скорейшему их усвоению. По мере укрепления учеников в пользовании русскими фразами можно вводить беседы по поводу прочитанного. И тут сначала

идут вопросы и ответы, потом—соединение ответов в связную речь, наконец, — связная речь по заданию.

На прохождение всех этих ступеней уйдут все 3—4 года обучения русскому языку в школе I ступени. В первый год к этим упражнениям сводится почти вся работа на уроках чтения, а в следующие годы они начинают играть служебную подсобную роль, и ими приходится пользоваться все реже и реже.

В деле усвоения привописания большую роль играют зрительные навыки. Полное усвоение навыка правописания слова, которое пишется не так, как произносится, требует еще и моторных впечатлений, а также запоминания вида слова, написанного письменным шрифтом. Полезно поэтому новые, более важные слова давать списывать с доски.

Все эти упражнения всетаки только сопутствуют главной цели чтения — усвоению содержания. Книги, предназначенные для чтения в школе, обычно представляют из себя своего рода энциклопедии сведений, с которыми авторы их считают нужным познакомить детей. Преобладают обычно статьи делового, научно-популярного содержания. Разумеется, главною целью работы с этой книгой должно быть обогащение ученика знаниями и передача ему определенного круга идей, которые должны помочь выработке его миросозерцания. Но не надо забывать, что вся эта работа ведется, главным образом, на родном языке и по книге для чтения на этом языке. Работа с русской книгою должна не повторять тот же материал, а дополнять его. На ее долю можно отнести знакомство с общесоюзными учреждениями, с историей русской революции, с прошлым и настоящим бытом русского народа, с географией занимаемой им территории и т. п.

В течение первых двух лет книга для классного чтения, читаемая под руководством учителя и при его содействии толкуемая, неизбежно будет почти единственным материалом для руского чтения, если не считать лозунгов, плакатов, вывесок и об'явлений на стенах, знаменах, щитах и т. п. С третьего года обучения русскому языку надо вводить и книги для самостоятельного чтения, разумеется, сначала самые легкие и простые. Для того, чтобы дети пожелали их читать, принудительное чтение их недопустимо, необходимо заинтересовать детей содержанием этих книг. Это можно сделать, связывая эти книги с работой по комплексной программе, рекомендуя прочтение той или иной книжки, которая говорит подробнее о том, с чем только что познакомились и чем заинтересовались дети (напр. «Как жили в крепостное время», «Как живут культурные народы», «Как работает комсомол» и т. п.). Для возбуждения интереса к чисто художественным, беллетристическим произведениям учитель может от времени до времени читать детям в классе целые небольшие произведения и затем

предлагать для повторного чтения на дому прочитанную в классе книгу. Иногда можно начать в классе чтение интересной книги и дать ее на дом для окончания уже путем самостоятельного чтения.

УРОКИ УСТНОЙ РЕЧИ.

В виду особенной важности для изучающих русский язык в пределах РСФСР усвоения устного пользования им, устные уроки разговорной речи должны продолжаться в течение всего учебного курса. Уже было указано, как такие устные беседы могут быть связаны с работой над книгой. Но это — только один из видов школьных бесед. В современной школе гораздо большее значение имеет проработка не книжного материала, а собственных наблюдений и впечатлений от виденного и пережитого. Этого материала всегда будет в избытке, если только школа живет общею жизнью с окружающей средой и включает в поле своего внимания домашнюю и уличную жизнь детей со всеми ее радостями и огорчениями, — с тяжелым детским трудом, ссорами, забавами и шалостями. Обо всем этом дети будут беседовать с учителем на уроках родного языка и в перемены. Эти беседы не должны прерываться и на уроках русского языка, но тут они будут итти по-русски. Это не будет перевод или повторение беседы, уже имевшей место на других уроках на родном языке, а разговор о новом материале, которого там еще не касались.

Для устных уроков русского языка можно и нужно подбирать и специальный материал, главным образом, получаемый от сношения с русским населением. Сюда относятся и рассказы о жизни русского народа, о его прошлом и настоящем, и беседы по поводу всего этого.

В дальнейшем беседы проводятся уже более широко, поскольку дети успевают овладеть новыми словами и выражениями. Но и такие беседы все-таки будут сильно отличаться от тех, которые дети ведут на родном языке или которые ведут русские дети на русском языке. Составление фразы, чаще всего — ответы на наводящий вопрос учителя, представляет для детей нацмен немало затруднений, преодолеть которые они не могут без помощи учителя. Фразы будут строиться неверно, с ошибками. Дети будут искать и с трудом подбирать слова и выражения. Учителю придется все время, особенно первые два года, помогать им. Нередко ему придется самому отвечать на свой вопрос и заставлять детей только повторять этот вопрос и ответ на него. Ответы будут повторяться два, три и более раз то одним, то другим учеником. На следующей беседе, при каждом удобном случае, будут повторяться те же, может быть, шаблонные вопросы и ответы. Все это на первых порах необходимо. Медленно, но упорно надо стремиться к

тому, чтобы дети связно рассказывали что-нибудь по-русски. Резюме беседы, повторение рассказа, только что проработанного, — вот первоначальные формы рассказывания. Постепенно дети переходят к собственному рассказу о виденном или пережитом. Нельзя при этом требовать художественности от рассказа на чужом языке на этой ступени его усвоения, но надо стремиться к точности и полноте.

В старшем отделении к этим рассказам учеников прибавляются деловые доклады о выполненной работе или плане предстоящей работы и обсуждение их. И эта работа частично переносится на уроки русского языка.

Если школа работает в русском окружении, если дети слышат русскую речь на улице и по соседству есть русские школы, то школе нацмен необходимо использовать эти благоприятные условия для систематических упражнений не только в разговоре, но и в слушании русской речи. Необходимо завязать от имени школьного коллектива и через учеников регулярные сношения с учреждениями и организациями, работающими на русском языке. Еще важнее и плодотворнее будет постоянное общение с учениками русской школы. Для этого следует приглашать их на школьные праздники, совместные прогулки, общие игры, организовывать вместе с ними какие нибудь общественно-полезные работы, совместно проводить публичные выступления на праздниках или в связи с какими-нибудь общественными кампаниями. Хорошо побывать в русской школе на ее праздниках.

Не надо думать, что ученики, не говорящие дома по-русски и имеющие в школе только уроки русского языка, могут вполне овладеть русскою речью. Но они должны овладеть ею в такой степени, чтобы без труда пользоваться ею в общении с русскими, понимать их и самим передавать свои мысли на этом языке.

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ.

Усвоение начертания русских букв должно быть закончено в период усвоения русского алфавита. Но искусство письма, разумеется, состоит не в этом, а в умении пользоваться письменной речью в случае надобности. В жизни мы во много раз больше и чаще пользуемся устною речью, чем письменною. То же и в школе. Задача учителя — создавать на уроках русского языка и в связи с ними жизненную потребность в письме. Она вызывается и жизнью школьного коллектива (список дежурных, правила распорядка работ, записи погоды и т. д.), и работою над темами комплекса. На уроках русского языка часть работы — и сначала большая — ведется вне комплекса на дидактически подобранном более легком материале. Более легкий материал из содержания урока может быть

взят и для записи. Это — заглавие темы урока, вывод, сформулированный в одной, много двух-трех фразах, задание на завтрашний день и т. д.

Более сложные письменные работы возможны на 3 (или 4-м) году обучения русскому языку. Это — небольшие деловые письма, бумаги, отчеты о работе, доклады по деловому вопросу, ответы на вопросы анкеты и т. д. Значительная часть населения нацмен в пределах РСФСР принуждена пользоваться услугами учреждений, работающих на русском языке. Умение составить письменное к ним обращение и прочесть деловую бумагу, от них поступившую,— жизненно необходимое знание. Но исключительно на этом материале нельзя научиться писать и особенно нельзя усвоить довольно трудное русское правописание. Необходимы и специальные методически подобранные письменные упражнения. Виды их: списывание, списывание с дополнением пропущенных букв и слов, письменные ответы на вопросы, составление (придумывание) примеров-фраз на данное правило.

Русское правописание, сильно отличающееся от произношения, представляет большие трудности и для русских детей, но это не те трудности, которые встречают при этом дети, говорящие и думающие на другом языке. В основу правил правописания для русских детей все-таки кладется знание тех случаев, когда слово или слова пишутся так, как произносятся (каша, брат, вечер, стол и т. д.) и когда надо подумать, как правильно написать (дуб, вода, ложка и т. д.). Дети знают правила, как узнать, что надо писать на конце слов «дуб» или «друг» и какие гласные буквы пишутся в словах «соха», «вода». Для детей же, не говорящих по русски, эти правила не применимы. Огромное большинство случаев правописания, отличных от произношения, они должны брать памятью, как берут они памятью и все слова чужого языка. Надо стремиться, чтобы, по возможности, одновременно с ознакомлением с русским словом, ученики знакомились с его правописанием и запоминали его, если оно пишется не так, как произносится. Разумеется, устное ознакомление с русскою речью, особенно в первый год обучения, далеко опережает письменное, и дети будут иметь уже порядочный запас слов, прежде чем начнут писать. Тем не менее необходимо, как только они приступят к письму, сообщить им правильное правописание наиболее употребительных и уже знакомых им слов, независимо от каких бы то ни было правил орфографии. Затем важно наблюдать, чтобы всякое новое слово, трудное по правописанию, немедленно после того, как дети с ним познакомились, закреплялось в их памяти и по своему правописанию. Называя и об'ясняя это новое слово, учитель пишет его на доске, предлагает ученикам списать его и обращает их внимание на особенности его правописания; затем на этом же уроке и на сле-

дующих он проверяет, запомнили ли они, как оно пишется. Полезно составлять справочные словари таких слов, составлять из них и вывешивать плакаты, соединять их в определенные фразы, которые надо запоминать целиком, если данное правило касается окончания или вообще правописания форм. Учителям и методистам надо будет еще много поработать, чтобы подобрать такой материал, при помощи которого усвоивались бы и правила правописания. Например, в связи с правописанием н и и н е вместе и отдельно, можно было бы, об'яснив, когда каждая из этих частиц пишется вместе и когда отдельно, дать списать и заучить на память такие фразы: «Никто не даст нам избавленья, ни царь, ни бог и ни герой». «Неправдою свет пройдешь — назад не воротишь».

Надо вообще иметь в виду, что руководства, пособия и методические указания, как учить правописанию, составленные для русских школ, не пригодны для школ, работающих на других языках и изучающих русский, как второй, не родной язык.

РУССКИЙ ЯЗЫК В РАБОТЕ ПО КОМПЛЕКСНОЙ ПРОГРАММЕ.

Главную задачу современной советской школы составляет проработка комплексной программы. Занятие учебными навыками чтения, письма и математики вытекает из потребностей, вызываемых этой работой: надо записать то, что узнали, прочесть, что написано в книге об изучаемом, измерить или вычислить что либо, связанное с темою и нужное для лучшего ее понимания. Приобретенные навыки немедленно применяются в дальнейшей работе по темам. Потребность в этих навыках, т.-е. в умении писать, читать и вычислять, в неменьшей мере вызывается и работою школьного коллектива по организации самоуправления и его деятельности. Тут нужен и список учеников и дежурных, и расписание их обязанностей, и правила внутреннего распорядка школы, и правила поведения учеников, и план работы комиссии и учкома, и отчеты о их работах, и протоколы заседания, и деловые письма и бумаги по сношению школы с учреждениями и лицами.

П р о ц е с с приобретения некоторых навыков требует довольно длительных упражнений на специально методически подобранном материале. Но учитель должен стремиться к тому, чтобы по возможности связывать этот материал с работой по очередной теме. Такова должна быть связь работы по навыкам на родном языке с работаю по комплексным программам.

При обучении русскому языку провести такую связь с самого начала невозможно: выбор слов и предложений делается не по предметам, их обозначающим, а по степени трудности их для детей данной национальности. В дальнейшем необходима строгая последовательность в приобретении навыков

пользования грамматическими формами русского языка, что почти все время требует методического подбора изучаемого материала. Таким образом при занятиях русским языком неизбежны отдельные уроки и упражнения на материале, с комплексной программой не связанном. Но это не исключает необходимости и возможности связывать общую работу по русскому языку с очередными темами программы и с жизнью школьного коллектива. Связь эта прежде всего устанавливается путем подбора лексического материала из очередных тем. Занятия русским языком начинаются с устных бесед и упражнений с первого, а иного только со второго триместра второго года обучения. В первом случае они совпадают с темами: «Жизнь и труд детей летом», «Осенние работы в деревне», «Охрана здоровья в семье и деревне», «Жизнь и труд в деревне зимой». Из всех этих тем можно брать слова и целые фразы, которые отвечали бы установленной последовательности при обучении детей данной национальности. Это отнюдь не значит, что работу по теме, которая ведется на родном языке, надо переводить на русский, а только то, что для упражнений в русском языке для письма и чтения берется материал, уже знакомый из уроков по комплексу, и на нем проводятся лексические упражнения, имеющие целью закрепить в памяти детей ассоциации этого материала с определенным содержанием.

Одновременно устанавливается и связь занятий русским языком с жизнью и работой школьного коллектива. На уроках русского языка ученики должны понемногу переходить к разговору по-русски, и начинается это с того, что учитель здоровается с ними по-русски и приучает их так же отвечать ему. Затем они слышат и запоминают такие выражения как «встань» и «сядь», «пойди сюда», «садись», «пойди к доске», «принеси мел», «вытри доску», «достаньте книги», «возьмите тетради». Затем переходят к простым вопросам и ответам: «Как тебя зовут?», «кто сегодня дежурный?» и т. п. Этот материал не заучивается, а усваивается путем постоянного повторения. Этот вид упражнений для расширения запаса слов и разговорных выражений сохраняется в течение всего курса обучения и имеет не менее важное значение, чем другой—книжный, который не дает достаточно материала для житейской разговорной речи, необходимой в общении с русскими.

На третьем году обучения в школе возможна уже более тесная связь занятий русским языком с работою по комплексной программе. Первая и основная тема этого года — «Деревня». Она прорабатывается на основании местного материала на родном языке, но ее же параллельно можно пройти и на русском, но давая рядом с русскими словами представление о чертах отличия русской деревни от местной. Узнав слова «дом» и «изба», ученики должны увидеть изображение рус-

ской крестьянской избы и ее отличие от своей сакли или дома другого типа. То же — с домашней обстановкой, утварью...

Еще больше материала для уроков русского языка дает вторая тема третьего года — «Деревня и город». Первый вопрос: «что и где продает крестьянин нашей деревни» приводит нас к уяснению того, что он свои произведения продает в городе русским, и к вопросу о том, как русские эти предметы называют. Дети могут уже знать эти названия от старших или узнать у них по заданию школы в связи с собиранием сведений о «Торговой связи деревни и города».

Второй вопрос «что и где покупают крестьяне» приводит к вопросу о том, как называются эти товары по-русски и как их надо спрашивать в русской лавке. Попутно может быть усвоен весь обиходный разговор, необходимый для купли и продажи: («Что ты продаешь?» — «Я продаю...». «Сколько стоит фунт?». «Что стоит аршин...». «Это дорого». «Это дешево» и т. п.).

Жизнь и производство фабрики дает целый ряд терминов, которых вовсе нет на многих из языков нацмен, поскольку вся жизнь этих фабрик идет на русском языке. Если удастся организовать экскурсию на фабрику, то очень важно подготовить учеников к опросу служащих и рабочих по-русски и к умению понимать их ответы.

То же будет по темам «Жизнь города» и «Культурная связь города и деревни».

Еще больше такого материала в программе 4-го года.

Введение второго языка с особыми часами для него повлечет за собой неизбежное сокращение материала программы 4-го года. Часть этого материала можно сохранить целиком, передав его для разработки на уроках русского языка. Так можно отнести к ним подтему «Сельское хозяйство в разных районах СССР», и потом — «Центральный промышленный район». Первая подтема будет главным содержанием работы на уроках русского языка в первом триместре, вторая — во втором. Тема «Заботы советской власти об улучшении жизни трудящихся» также в первой своей половине может быть проработана по-русски.

М. А. СОЛОНИНО.

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛАХ НАЦМЕН.

ОБЩЕЕ ПОНЯТИЕ О МЕТОДЕ.

Что такое метод? Метод есть кратчайший путь к цели. Метод преподавания — кратчайший, т.-е. экономнейший по количеству и по качеству затраченного времени и по количеству затраченных усилий способ обучения чему-либо. Метод

может осуществляться двумя способами: или учитель учит по старинке, как десятки, а то и сотни лет учили до него; он не задумывается о том, как он передает свои знания, каковы проводящие знание каналы, нет ли путей получше? Это — метод осуществляемый, действующий, но неосознанный. Другой случай, когда учитель не только учит, но и задумывается над тем, как он учит, почему так, а не иначе. Учитель оценивает свои методы, узнает чужие, оценивает и те и другие, приводит методы своей отрасли знания в связь со всей школьной работой и с укладом всей окружающей жизни. Он, понятно, не только пассивно оценивает методы, но и активно проверяет их. Во втором случае мы имеем дело с учителем-методистом, с учителем, который работает и растет в работе не только для себя, но и для своего коллектива. Осознание своего метода, четкое его противопоставление другим методам, его осмысливание есть второе по порядку, но не меньшее по значению мерило квалификации учителя. Первое же мерило, без сомнения, есть знание преподаваемой им отрасли.

Изучая методы школьной работы, говоря о них, необходимо различать два понятия: метод и прием. Прием уже и конкретнее метода. Метод шире и отвлеченнее. Метод об'единяет (или должен об'единять) все приемы, применяющиеся в данном классе, в систему,— иначе говоря, метод есть система приемов.

Вся богатейшая иностранная и наша скудная литература по методике преподавания чужого языка имеет дело с двумя методами: переводным и прямым (или как его еще иначе называют — «натуральным»). Переводный метод насчитывает большое число лет существования, лучше сказать «насчитывал», так как теперь он в чистом своем виде применяется очень редко. Около пятидесяти лет тому назад в Германии была поднята кампания против него, и его начал сменять метод прямой.

В чем же основная разница между ними?

ПЕРЕВОДНЫЙ МЕТОД.

Переводный метод вырос на комментировании старых книг на чужом языке, т.-е. на том, на чем выросло все языковедение. Этот метод был тесно связан с схоластической школой, с чисто книжным обучением в школе. Исходили из языка книжного, изучали язык книжный. Речь устная иногда совсем упускалась из виду, а иногда была только привеском, только дополнением. Затем, когда развитие международных сношений, торговых в первую голову, продиктовало необходимость умения говорить на европейских языках, стали обу-

чать этим языкам, пользуясь полученными в наследство от прошлого методами. Урок по переводному методу велся почти целиком на родном языке учащегося. Чужой язык вкраплился в урок только зернышками текста. Учитель и ученик читали текст на чужом языке и переводили его на родной язык учащегося. Не меньшее значение имел в школьном обучении языку перевод с родного языка на чужой. Ядром всего обучения были эти два вида перевода. Следующее по значению место занимали многочисленные упражнения по грамматике и заучивание грамматических правил и определений. Все это почиталось естественным и лучшим путем для усвоения чужого языка. Немаловажной стороной обучения было заучивание значения слов чужого языка. Это заучивание производилось путем записывания и многократного повторения пар слов, имеющих одно и то же значение на чужом и родном языках. Думали, что правильная чужая речь может быть составлена из известных слов по грамматическим правилам. Следовательно, суть переводного метода сводится к следующему: во-первых, к ознакомлению с значением слова или фразы через перевод; во-вторых, к широкому пользованию родным языком на уроках не родного, в данном случае — русского языка. Это — метод построения, метод, согласно которому язык считается не суммой навыков, а суммой грамматических знаний. Это — метод, опирающийся, главным образом, на рассудочные процессы.

МЕТОД ПРЯМОЙ.

Защитники прямого метода в своей борьбе за него основным своим положением выставили: «Следует изучать чужой язык так, как мы усваиваем родной язык в раннем детстве, т.-е. путем подражания». Так как язык есть сумма навыков, то вполне естественно изучать его путем приобретения навыков. Отсюда — основное положение сторонников прямого метода: «Обучение чужому языку должно производиться только через этот чужой язык,— ни одного слова на родном языке на уроке». Как достичь понимания преподаваемого чужого языка без единого слова на языке родном? Как ввести первые 700—800 слов чужого языка в сознание учащегося? Как довести его до понимания этого словарного и соответствующего грамматического багажа?

Тут сторонники прямого метода привлекают весь арсенал наглядности. Изучение языка начинается, конечно, с непосредственно окружающей обстановки: класс, учебные предметы, то, что видно из окна класса. Учитель показывает на предмет и называет его на изучаемом языке. Ученики повторяют. Учитель называет другие предметы, говоря, например:

«Это — стол, это — парта». Значения слов фраз, кроме названия показываемого предмета, узнаются также путем сопоставления всех этих фраз. Слова «я, ты, он» и т. п. узнаются вместе с глаголами конкретного действия. Учитель встает и садится, говоря: «Я встаю, я сажусь». Так же доводятся до понимания учащегося названия всех конкретных предметов, напр., частей тела и т. п. Когда исчерпан окружающий мирок, учитель прибегает к моделям вещей и к рисункам (готовым и на доске). Конкретные представления детей могут быть, таким образом, названы на чужом языке и эти названия закреплены в их памяти. Здесь — большой простор детской активности. Дети называют на изучаемом языке совершаемые ими и их товарищами действия. Это особенно важно для закрепления слов, для установления прочной связи между звуками чужого слова и его значением. За рисунком отдельных предметов идет картина, изображающая те конкретные предметы и действия, которые выходят за пределы класса: жатва, посев, улица большого города, фабрика, вокзал, пароход и т. п. Здесь очень важно заранее ознакомить с некоторыми предметами, изображенными на картине. Иногда целесообразнее показать не всю картину сразу, а открывать ее по частям.

Но хотя детское мышление по содержанию в целом более конкретно, чем мышление взрослых, рано или поздно нужно вводить слова отвлеченные, значение которых нельзя об'яснить только путем указания, жеста или картин. Введение отвлеченных слов (типа: думать, хотеть, стремиться или же — правда, страх и т. п.) должно быть приурочено к тому моменту, когда учащийся уже в состоянии прочесть на чужом языке несколько строк, понимая их в момент чтения. Новое, неизвестное еще учащемуся слово в этом тексте окружается уже хорошо известными словами с таким расчетом, чтобы он без особого труда мог догадаться, что это слово значит. Понятно, кроме текста, на помощь учащемуся учитель приведет добавочный вспомогательный материал: устный пример, фразу на доске и все уже вышеназванные приемы наглядности.

Сторонники прямого метода обыкновенно спотыкаются на преподавании грамматики. Отвлеченный грамматический материал, понятно, нельзя преподавать на языке, едва знакомом или полузнакомом. Отсюда — вывод, что при прямом методе грамматика должна свестись к подбору ряда аналогичных примеров из проходимого текста. Грамматические обобщения должны быть отнесены на более поздний период, когда они станут доступны учащемуся. Следовательно, основные черты прямого метода таковы: во-первых, исключительное пользование на уроках изучаемым языком; во-вторых, широкое применение наглядности; в-третьих, первое место, отводимое устной речи — сравнительно с чтением, письмом и т. д.; в-четвертых, малый об'ем преподаваемой грамматики.

МЕТОД СМЕШАННЫЙ.

Возможен еще третий метод, метод смешанный, средний между прямым и переводным. Смешанный метод есть ослабленная форма метода прямого. В него проникает некоторое количество перевода. Но перевод употребляется только для того, чтобы сообщить значение отдельного слова или выражения или же проверить их понимание. Основной речью урока остается речь на изучаемом языке. Перевод сплошного текста не допускается совершенно. Тем более недопустим и перевод с родного языка на чужой. Вообще говоря, прямой метод, особенно в его чистой форме, когда ни одно слово родного языка не раздается на уроке чужого языка, есть наилучший метод. Особенно хорош он для детей: их механическая память еще свежа, а ведь прямой метод, как метод подражания, построен, главным образом, на работе памяти. Мышление детей конкретно. Прямой метод силен именно в передаче конкретной части языка. Активность и общительность находят здесь с самого начала простор в вопросах и ответах.

Но на пути к применению чистой формы прямого метода лежат серьезные препятствия: небольшой срок, отведенный для обучения языку в школе, небольшое число часов (а, следовательно, большие промежутки между уроками), недостаточная квалификация большинства учителей, необходимость преподавания грамматики в систематической форме. Вот почему в школах нацмен мы принуждены применять метод смешанный. Но чем этот метод может быть ближе к прямому, т.-е. чем реже учитель прибегает к родному языку учащихся, тем успех полнее и цель достигается раньше.

В заключение хочется высказать два пожелания: 1) необходимо выделить несколько школ нацмен для постановки в них опыта обучения русскому языку по прямому и смешанному методу; 2) чтобы помочь школе вообще, а также работникам-методистам, центр должен создать литературу по вопросу об основных методах преподавания неродного языка и перевести наиболее ценные заграничные работы на языки Союза; учитель же должен в свою очередь делиться своим творческим и ежедневным опытом со всем учительским коллективом. Только таким обменом опыта систематизированной и взаимно контролируемой работы возможно будет решить этот вопрос, сложный и большой для нашего многоязычного Союза.

А. БИЛИБИНА и М. ЦЕРЕТЕЛЛИ.

УРОКИ РАЗГОВОРА ДО ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ГРАМОТЕ В ГРУЗИНСКИХ ШКОЛАХ I СТУПЕНИ [1]).

1-я работа.

Знакомство с детьми. Словарный материал: я, ты, мальчик, девочка, мальчики, девочки, да, тоже, один, стул. Фразеологический материал: иди сюда, иди туда, иди на место, идите на место.

Учительница: Здравствуйте! (Обычно дети повторяют «здравствуйте»), садитесь (жестом показывает, что нужно сесть); слушайте (прикладывает руку к уху), что я вам скажу): я (с ударением) — Мария Сургуладзе (повторяет два раза). Ты (указывая на ученика или ученицу)?

Ученик: Я — Вано Алавидзе.

Учительница: Ты?

Ученица: Я — Нина Майсурадзе. (Так учительница переспрашивает человек шесть).

Учительница: Ты, Шалва, иди сюда (показывает на место около себя); ты, Коля, тоже иди сюда; ты, Нина (обращаясь к девочке), иди туда (указывает поодаль на место с другой стороны); ты, Соня, тоже иди туда, ты, Маро, тоже иди туда. Учительница подходит к одному из вызванных мальчиков и говорит: ты, Шалва,— мальчик; (к другому) — ты, Вано, — мальчик; (к третьему) — ты, Коля, тоже мальчик. Затем, обращаясь к девочкам, говорит: ты, Маро, девочка; ты, Нина — тоже девочка; ты, Соня, тоже девочка. Затем учительница спрашивает одного из мальчиков: ты, Мито,—мальчик? (резко подчеркивает интонацию вопроса).

Мито: Я — мальчик.

Учительница: Да, ты мальчик; ты, Като, — девочка?

Като: Я — девочка.

Учительница (с ударением): Да, ты — девочка; Нико, Шалва — девочка?

Нико: Шалва — мальчик.

Учительница: Да, Шалва — мальчик (может случиться, что Нико скажет: да, Шалва — девочка; тогда надо этот ответ использовать; такое упражнение повторить несколько раз).

Учительница подходит к группе девочек и говорит: Нина — девочка, Като — девочка, Соня — девочка, Маро — девочка, Нина, Маро, Соня — девочки. Потом учительница

---

[1]) Вполне соглашаясь с теми приемами, которые применяют авторы при ознакомлении ребят с новыми словами, редакция считает, однако, нужным отметить, что на 1-м уроке в грузинской школе не следовало сразу же вводить слова: девочка, мальчик, сюда, т.-е. те слова, правильное произношение которых затруднительно для грузинских детей.

Редакция.

подходит к мальчикам и говорит: Вано — мальчик, Коля — мальчик, Шалва — мальчик, Вано, Коля, Шалва — мальчики. Мальчики, идите на место; девочки, идите на место (проделать несколько упражнений в этом же роде, подчеркивая разницу: мальчик — мальчики, девочка — девочки; например: Варо — девочка, Като, Варо — девочки). Выполнив эту работу с детьми, учительница переходит к игре. Игра называется: «Все по местам». В класс приносятся стулья, не меньше 8—10. Учительница берет один стул, ставит его по одной стороне и говорит: один стул — сюда. Берет другой стул, ставит его напротив и говорит: один стул — туда. И так, с этими словами, расставляет все стулья. Затем учительница говорит: теперь будем играть (ударение на слове играть). Мальчики: Арчил, Петро, Сандро, Гиго, идите сюда. Девочки: Машо, Тасо, Елена, Тина, идите туда. Обращаясь к мальчикам: мальчики, садитесь на стулья сюда; девочки, садитесь туда (указывает на стулья). Потом учительница становится ближе к одной стороне и командует: девочки, идите сюда (указывает жестом на места мальчиков), мальчики, идите туда (указывает жестом на места девочек). Раз, два, три! — Дети бегут, а учительница одно место занимает и один из детей остается без места (общий смех).

Учительница (к оставшейся без места): теперь ты скажи: девочки туда, мальчики сюда, раз, два, три! Девочка говорит: мальчики — туда, девочки — сюда, раз, два, три! Игра продолжается. Учительница заканчивает урок словами: «Дети, мы играли, это — игра».

2-я работа.

Предлагая вторую работу, мы этим не хотим сказать, что это будет непременно вторая: она может быть третьей или четвертой. На втором уроке надо будет закрепить материал первого урока, конечно, в новой, интересной вариации (картина, игра и т. п.). Словарный материал: тетрадь, тетради, карандаш, карандаши, имя и фамилия по-грузински, доска, все вы, брат, сестра, твое, мое. Фразеологический материал: я пишу имя и фамилию, напишите все по-грузински, ты пиши, я читаю, я пишу, сегодня мы рисовали, вчера мы играли, завтра будем петь. Учительница приносит в класс тетради, карандаши.

Учительница: Като, иди сюда (показывает на тетради) — вот тетради. Возьми, Като, тетради (дает ей тетради) и раздай девочкам (показывает, что надо делать). Васо, иди сюда. Вот карандаши. Возьми и раздай мальчикам. Затем тетради раздаются мальчикам, а карандаши — девочкам (такое обращение в отдельности к мальчикам и девочкам необходимо для фиксации внимания на новых словах и фразах, как и повторение их в действии).

Учительница держит перед классом тетрадь и говорит: вот, дети, тетрадь. Я открываю тетрадь. Вы тоже откройте тетради (дети открывают тетради).

Учительница подходит к доске, приготовляясь записать на доске по-грузински свое имя и фамилию, и говорит: я пишу по-грузински свое имя и фамилию (пишет); Мария — мое имя, Сургуладзе — моя фамилия (делая ударение на словах: и м я и ф а м и л и я). Шалва, возьми карандаш, напиши по-грузински твое имя и фамилию — Шалва Дидебулидзе. Нина, ты тоже возьми карандаш и напиши по-грузински твое имя и фамилию — Нина Ткемаладзе (так учительница обращается к нескольким девочкам и мальчикам). Теперь пишите все по-грузински свое имя и фамилию. Учительница подходит к доске и говорит: я читаю имя— Мария. Андро, возьми тетрадь, читай только имя (если мальчик не понимает, что от него требуют, то сама учительница берет тетрадь и читает — Андро).

Натела, читай только фамилию (девочка читает). Вера, читай, имя и фамилию.

Таким образом, устанавливается значение слов: имя и фамилия; попутно детский слух привыкает к словам: возьми, читай, пиши, твое, мое и т. д.

Хорошо принести в класс портреты вождей, как местных, так и общесоюзных, и познакомить детей с их именами и фамилиями.

На первых уроках говорит больше учитель, приучая детей вслушиваться в звуки чужого языка, особенно подчеркивая значение слов и фраз должной интонацией и жестами.

Помимо лексического материала, который подлежит изучению, на каждом уроке употребляются слова и выражения вроде: здравствуйте, дети, слушайте, садитесь, скажи и т. д., которые от частого употребления непосредственно воспринимаются и легко укладываются в памяти детей.

3-я работа.

Словарный материал: книга, ручка, сумка, перо, платок, карман, пол, окно, другой. Употребление предлогов: *в, на.* Материал фразеологический: ищи, нашел, покажи, где лежит, положи. На столе в классе лежат: ручка, книга, перо, платок, сумка.

Учительница: Нико, иди сюда, возьми книгу (указывает на стол). Нино, ты тоже иди сюда, возьми книгу, положи тоже на стол (указывает). Вы идите на место. Коля, иди сюда, возьми карандаш и положи на книгу (показывает). Тасо, иди сюда, ты тоже возьми карандаш и положи в книгу (показывает). Идите на место.

Учительница: Один карандаш на книге, где другой карандаш?

Ученик: Другой карандаш в книге (если ученик сказал неправильно, то, конечно, учительница поправляет).

Учительница берет сумку и говорит: вот сумка; потом кладет сумку на парту и говорит: сумка лежит на парте. Вахтанг, где эта сумка?

Ученик: Эта сумка лежит на парте.

Учительница: Зураб, где твоя сумка?

Ученик: Моя сумка в парте.

Учительница: Покажи (показывает жестом, что надо достать). Ученик показывает сумку и говорит: вот сумка.

Учительница: Теперь, дети, будем играть. Игра называется: «Ищи — нашел» (убирает все со стола, оставляя только перо). Это—перо. Потом кладет перо на стол и спрашивает: где лежит перо?

Ученик: Перо лежит на столе.

Учительница (вызывая ученика). Васо, иди из класса (указывает рукой, что надо сделать). Затем берет перо, прячет в книгу, кладет книгу на окно и говорит тихо классу: перо в книге, книга на окне. Тамара, скажи: Васо, иди сюда (ученица исполняет). Васо входит. Васо, где перо? (Васо недоумевающе смотрит). Ищи (указывает жестом). Васо ищет. Когда ученик приближается к окну, учительница громко говорит: да, да, да — и призывает к тому же детей. Когда ученик удаляется от окна, все громко говорят: нет, нет, нет. Когда Васо находит перо, учительница и ученики восклицают: нашел, нашел! ура! Нашел! (игра продолжается). После того, как ребенок находит спрятанный предмет, учительница спрашивает, где лежал найденный предмет. Таким образом, во время игры будет усвоено употребление предлогов *в* и *на*.

Учительница: Это — игра: «Ищи — нашел». Вчера мы рисовали, сегодня играли, завтра будем петь.

Напоминаем, что на следующих уроках, одном или двух, необходимо закрепить полученный детьми лексический материал. Например: приобретенные знания дети могут выразить в рисунках и в действиях, по поводу которых можно провести маленький разговор.

4-я работа.

Словарный материал: птичка, птички, клетка, клетки, летает, играет, поет, летала, играла, пела, сидит.

Учительница приносит в класс клетку с птичкой, ставит на стол и говорит: вот клетка, а вот птичка. Мишо, иди покажи птичку. Кето, иди покажи клетку (дети показывают). Где стоит клетка?

Ученик: Клетка стоит на столе.

Учительница переносит клетку на окно и спрашивает: теперь где стоит клетка? Дети отвечают — клетка стоит на окне.

Учительница: А где сидит птичка?

Ученик: Птичка сидит в клетке.

Учительница ставит клетку на видное место, открывает дверцу и выпускает птичку. Птичка летает и учительница говорит: птичка летает.

Дети следят за полетом птички.

Хорошо к ножке птички привязать нитку на катушке, чтобы птичка далеко не улетела и чтобы удобно было ее обратно посадить в клетку.

После некоторого молчания учительница говорит: птичка летает, птичка играет, птичка поет. Если пред тем птичка, сидя в клетке, зачирикала, то учительница обращает внимание детей и говорит: птичка поет. Но если этого не случилось, то учительница все же говорит этот куплет до конца. Затем учительница этот куплет тихо напевает и говорит: дети, я пою. Вы тоже пойте все, все со мной. Вместе с учительницей все поют. Куплет поется несколько раз. После этого учительница говорит детям: теперь я поймаю птичку. Она ловит птичку, сажает ее в клетку и уносит из класса, а вернувшись, говорит: дети, теперь птички нет, нет птички. Затем она начинает напевать второй куплет: птичка летала, птичка играла, птички уж нет. Потом этот куплет поют все вместе несколько раз. Учительница поет оба куплета сначала одна, потом вместе с детьми.

Учительница: Теперь дети, будем рисовать. Откройте тетради, возьмите карандаш и нарисуйте птичку. Сама учительница тоже рисует птичку и говорит: я нарисовала одну птичку. Это — одна птичка. Нарисуйте еще одну птичку. Я тоже нарисую еще одну птичку, и вы нарисуйте еще одну птичку. Все рисуют много птичек. Указывая на каждую птичку отдельно, учительница говорит: это—птичка (ясно произнося окончание). Это — тоже птичка. Указывая на всех, говорит: это — птички. Тоже проделывается и с рисунком клетки. Теперь, дети, будем рисовать одну птичку в клетке, одну птичку — на клетке. Ты, Вано, нарисуй птичку в клетке. Ты, Мишо, нарисуй птичку на клетке. Называет еще детей и предлагает им рисовать птичку, кто где хочет. Дети рисуют, а учительница смотрит рисунки и спрашивает: твоя птичка, Соня, где сидит?

Ученица: Моя птичка сидит в клетке.

Учительница: Твоя птичка где, Зураб?

Ученик: Моя птичка сидит на клетке — и т. д.

Учительница: Вчера мы играли, сегодня мы пели и рисовали, завтра будем читать.

Есть игра «Птичка в клетке», которую следует разыграть после этого урока [1]).

---

[1]) Рекомендуем при выборе игр пользоваться, среди других сборников, и недавно вышедшей книгой «Новым детям—новые игры»—М. А. Корниловой-Радиной и К. И. Радина.

«Птичка в клетке».

Выбирают десять человек, которые изображают птичек. Остальные берутся за руки и образуют круг. Они изображают клетку, в которой сидят пойманные птички. Играющие, держась за руки, идут вправо или влево по кругу и поют на мотив «чижика»:

Птичка, птичка, поскачи,
И из клетки улети,
Птичка бросилась туда,
Птичка бросилась сюда—
И не вышла никуда,
И не вышла никуда.

Птички, находящиеся в середине круга, во время пения подпрыгивают в ритм пения, положив руки на бедра. Как только хоровод произнесет последние слова и остановится, птички бросаются во все стороны, стараясь вылететь из клетки. Птички, которым удалось вылететь из клетки, становятся в круг, а те двое, которые пропустили птичек, становятся в клетку. Затем игра продолжается. Когда клетка станет мала для чижиков, игра кончается.

Игры можно брать и те, которые уже известны детям на родном языке.

5-я работа.

Лексический материал: пошли в школу, читали, я читаю, ты читаешь, читает по-русски. Палец. Что делает?

Учительница приходит в класс, садится, раскрывает книгу и говорит: слушайте, дети, я буду читать по-русски (читает). Девочки — Нина, Тамара и Маша — пошли в школу. В школе товарищи играли, читали, писали, рисовали и пели. Я читала по-русски. Зураб, ты читаешь по-русски?

Зураб: Нет.

Учительница: Да, ты не читаешь по-русски, ты читаешь по-грузински. Иди сюда, читай это (указывает на грузинскую книгу). — Зураб читает.

Учительница: Като, что делает Зураб?

Като: Зураб читает.

Учительница: Зураб читает по-русски?

Като: Нет, Зураб читает по-грузински.

Учительница: Реваз, иди сюда; ты читаешь по-русски?

Реваз: Нет.

Учительница: Скажи: я не читаю по-русски, я читаю по-грузински. Реваз повторяет. Дети, достаньте книги, откройте и читайте.—Дети читают.

Учительница: Соня, что делает Кето?

Соня: Кето читает.

Учительница: Коля, что делает Нико?

Коля: Нико читает.

Учительница берет книгу и читает, а затем говорит: дети, я читаю, а ты, Вахтанг, что делаешь?

Вахтанг: Я читаю.

Учительница: А что делает Соня?

Вахтанг: Соня тоже читает.

Учительница (с ударением): Я читаю, ты, Нико, читаешь, Соня читает по-грузински. Теперь я читаю по-русски (прежний текст). Дети, что делали товарищи в школе?

Ответ: В школе товарищи читали, писали, играли, пели и рисовали.

Учительница: Теперь, дети, будем играть. Смотрите, это — палец. Нина, что это такое?

Нина: Это — палец.

Учительница: Тамара, положи палец на стол. Натела, положи палец на стол. Нико, положи палец на стол. Девочки, мальчики, положите палец на стол. Все, все положите палец на стол. Сама тоже кладет палец на стол. Все кладут пальцы на стол.

Учительница: Птичка летает. Поднимает палец, дети тоже поднимают пальцы; если кто не поднял пальца, учительница легонько ударяет его по руке.

Учительница: Като читает. Все поднимают палец; если кто-нибудь забыл и не поднял палец, учительница ударяет того по руке и говорит: вот тебе, вот тебе!

Учительница: Девочка летает. Если кто поднял палец, учительница ударяет того по руке и говорит: вот тебе, вот тебе. — В таком духе игра продолжается. Во время этой игры очень хорошо усваивается значение глаголов: читает, пишет, рисует, поет, летает.

После игры усвоенное проверяется таким образом: учительница вызывает трех или четырех и каждому на ухо говорит, что ему делать. Дети исполняют поручение и говорят, что они делают.

Опыт показал, что игра «в палец» чрезвычайно нравится ребятам. Этим нужно воспользоваться и чаще прибегать к ней, так как во время этой игры естественным образом в памяти детей укладываются очень важные грамматические формы глагольных окончаний настоящего времени.

Вообще, надо заметить, что, в виду важности значения именно этих глагольных форм в разговорной речи, мы обращаем большое внимание на усвоение их по возможности быстрее. Пусть не волнуется учительница, что на первых порах дети будут путать личные окончания глагольных форм; в ряде уроков внимание детей будет постоянно фиксироваться на них, и дети к ним постепенно привыкнут.

6-я работа.

Знакомство с животным миром: кошка, собака (единственное и множественное число), медведь, волк, заяц; боль-

шой, маленький, большая, маленькая; лапы, голова, хвост, лес, живет, бежит, смотрит.

Если учительница найдет этот урок громоздким, то он может разбить его на несколько уроков: на одном дать домашних животных, на других — диких, конечно, не вводя терминов: домашние животные и дикие животные. Вообще всегда можно разбить предлагаемый материал на отдельные уроки, в зависимости от его усвояемости и развития класса.

Учительница приводит в класс или приносит собаку или кошку (конечно, можно заменить их моделями или картиной). Держа на руках кошку, она говорит: это — кошка. Если кошка большая, учительница говорит: эта кошка большая (посадив кошку, она потом показывает жестом, что кошка большая). Так же она поступает, если кошка маленькая. Еще лучше, если принести двух кошек — большую и маленькую — и продемонстрировать на них понятия: большая и маленькая. Затем надо выбрать из числа девочек большую и маленькую и установить, что одна девочка — большая, а другая маленькая: Като — большая девочка, Машо — маленькая девочка. Таким же образом учительница демонстрирует собаку, опять устанавливая — большая она или маленькая. Конечно, теперь для сравнения уже нет необходимости в другой собаке. После того, как дети получили живые восприятия и закрепили их соответствующими словами, животных непременно следует увести, чтобы не отвлекать внимание детей.

Затем учительница переходит к рассмотрению картины, на которой нарисована собачка и маленький мальчик, опускающий письмо в почтовый ящик.

Учительница: Где здесь собака?

Дети показывают и говорят: вот собака.

Учительница (указывая на мальчика): Это кто?

Ответ: Это — мальчик.

Учительница: Какая это собака: большая или маленькая?

Ответ: Собака маленькая.

Учительница: Мальчик какой? [1]).

Ответ: Мальчик «маленькая»,—так, вероятно, ответят дети.

Учительница четко произносит: собака маленькая, девочка маленькая, мальчик маленький.

Что это? — спрашивает учительница, показывая на хвост собаки.

Дети недоумевают (по всей вероятности закричат «куди»). Учительница говорит: хвост.

Учительница: Хвост собаки большой или маленький?

Ответ: Маленький.

---

[1]) Редакция считает, что вопрос лучше сформулировать так, чтобы предупредить ошибочный ответ: «Мальчик какой большой или маленький?»
Редакция.

Учительница показывает жестом большой хвост и говорит: большой хвост; изображает маленький хвост и говорит: маленький хвостик; по-русски большой хвост—хвост, а маленький хвост—хвостик. Обращаясь к картине: Это—хвостик, это — тоже хвостик.

Учительница: Что делает собака?

Ответ: Собака сидит.

Учительница доканчивает: и смотрит на вас (поясняя мимикой).

Учительница: Что делает мальчик? (дети не могут сказать). Мальчик кладет письмо в ящик (указывает).

Учительница: Где сидит собака?

Ответ: Собака сидит на лестнице.

Учительница; Где стоит маленький мальчик?

Ответ: Маленький мальчик стоит на лестнице.

После этого учительница рассказывает. «Мама сказала маленькому мальчику: иди и положи письмо в ящик. Маленький мальчик пошел и маленькая собака тоже пошла. Собака сидит на лестнице и смотрит. Мальчик стоит на лестнице и кладет письмо в ящик. У собаки маленький хвостик и у мальчика тоже маленький хвостик».

Затем учитель пробует, не сможет ли кто из детей повторить этот рассказ по-русски с его помощью; можно также предложить одному из детей рассказать это по-грузински.

Также рассматриваются другие картины. При рассматривании их устанавливаются понятия: голова, лапы, бежит, живет в лесу, — но так, чтобы это не было перечнем частей тела животного, но было бы связано со смыслом картины.

Закрепить приобретенные знания можно на играх: «Кошка и мышка», «Охота на медведя», «Зайцы в огороде».

«Охота на медведя» [1]).

Выбирают одного или двух игроков, которые изображают медведей. Выбранных отводят в определенное место, называемое берлогой, очерченное в одном из углов. Остальные становятся на противоположной стороне берлоги. Играющие направляются к медведям гурьбой и говорят:

На медведя мы идем,
Ружья на плечах несем,
А медведь сидит и на нас рычит.

Когда они произнесут последние слова, медведи с рычанием выскакивают из берлоги и ловят кого-нибудь. Пойманных ведут к себе в берлогу. В следующую попытку пойманные стараются убежать из берлоги к своим, когда медведи заняты ловлей.

---

[1]) Из книги «Новым детям — новые игры», там же — «Зайцы в огороде» стр. 26.

На следующем уроке предлагаем устроить рассказыванье. Рассказ должен быть составлен из пройденного лексического материала, конечно, с занятной для детей фабулой. Например:

Один маленький мальчик ушел гулять. На улице он нашел маленькую, маленькую собачку (вот такую). Мальчик взял собачку в школу. В школе один большой мальчик отнял собаку и спрятал в карман. Мальчик заплакал. Маленькая собачка в кармане: ам, ам! и укусила большого мальчика в ногу.

Рассказ можно повторить два раза, затем один из детей рассказывает его. Дети очень забавно разыграли этот рассказ: сделали из платка собачку, маленький мальчик, гуляя по улице, нашел ее, а большой отнял, посадил в карман и т. д.

7-я работа.

Фразеологический материал: сидит у окна, стоит в углу, у печки, у доски, ковер на полу, палка у стены, косынка на голове, красный платок на голове, хлопать в ладоши.

Словарный материал: дверь, ковер, косынка, печка, угол, стена, танцую, стоит, красная, живая.

Седьмой урок может служить образцом, как следует использовать приобретенные знания, применяя новые формы и приемы. При этом мы узнаем, насколько актуально владеют учащиеся приобретенным лексическим материалом. Урок будет состоять из трех моментов: 1) живая картина в действии, в постановке которой, без предварительной подготовки, дети усваивают значение предлога *у*, изучению которого мы придаем очень большое значение, ввиду известной конструкции в русском языке (у меня есть и т. д.); 2) игра «Ищи—нашел» — для фиксации предлогов *в*, *на*, *у*, — в новых комбинациях; 3) рассказ — с контрольными целями.

Учительница приносит в класс: ковер, дайру (или какой-нибудь другой музыкальный инструмент), мутаку, косынку или красный платок.

Учительница. Теперь, дети, будет живая картина. Вот ковер. Соня, положи ковер на пол у стены (показывает стену). Учительница сама расстилает его у стены. Като, возьми мутаку и положи на ковер, у стены. Тамара, Тико, идите сюда, садитесь на ковер у стены, где лежит мутака. Мито, иди сюда, возьми стул и садись у окна. Зураб, Шалва, садитесь у ног Тико. Реваз, ты ложись у ног Шалвы и Зураба. Затем надо еще расставить несколько девочек и мальчиков в разных позах у печки, у двери,— смотря по обстановке. Хорошо составить группу из нескольких человек, которые будут петь по-грузински, например, «Цангала да гогона». Одна из девочек будет играть на дайре, другая девочка или мальчик будет танцовать. Танцующего хорошо украсить красной шапочкой, косынкой, шарфом или цветами. Картина готова.

Учительница говорит: когда я скажу раз, два, три! начинай играть на дайре; вы начинайте петь, а ты, Лиза, потанцуй; мы все (указывая на класс) будем смотреть и хлопать в ладоши. Раз, два, три!

Дети начинают играть, петь, танцовать, все смотрят и хлопают в ладоши. Танцы продолжаются несколько минут.

Учительница. Довольно, стой. Нина, скажи, что ты видишь? Нико, что делает Лиза? Таким образом учительница расспрашивает о всей картине, а потом говорит: дети, это — живая картина; кто мне расскажет живую картину [1])?

Воспроизводим фактический рассказ девочки: «Ковер на поле. Тамара и Тико на ковер у стены. Зураб и Шалва сидит на ноги девочки; Мито сидит на стуле у окна. Ревaз лежит на ноги Зураб; Соня, Вано, Мишо и учительница поет «Цангала да гогона». Маро играет дайра. Лиза танцует. Учительница говорит: девочки и мальчики хлопил ладоши, потом стой [2])!»

Так как дети желают быть участниками этой живой картины, то приходится повторять ее несколько раз, конечно изменяя группировку. После этого можно перейти к игре: «Ищи-нашел». Надо обратить внимание, главным образом, на предлоги, примерно так: палка стоит в углу у печки, платок лежит на полу у ног Сони, на голове у Като косынка и т. д.

Чтобы учесть, как воспринят данный на этом уроке материал, предлагаем учительнице самой составить рассказ, содержание которого надо сделать более или менее интересным. Подобный рассказ мы уже дали в конце шестого урока.

8-я работа.

Словарный и фразеологический материал: Бедная старушка, маленькая избушка, жили семь сыновей, части лица и предлог без.

Учительница приносит в класс картину. Дети рассматривают картину. Учительница, указывая на соответствующие места картины и поясняя жестами, говорит:

У одной бедной старушки.
Жили в маленькой избушке.
Семь сыновей,
Все без бровей,—
С такой головой,
С такими глазами,
С такими носами,
С такими ушами,
С такой бородой,
С такими усами,
Ничего не ели,
А все только пели:

(*учительница напевает*)

Мы все дружно здесь живем,
Все играем да поем;
Сделаем и мы так,
Сделаем и мы так!

---

[1]) Редакция считает необходимым предостеречь учащих от увлечения детским рассказыванием на первых порах обучения русскому языку, когда это рассказывание может послужить средством закрепления тех ошибок произношения и построения фраз, к которым учащиеся склонны в силу особенностей родной речи. *Редакция.*

[2]) Приводя дословный рассказ девочки, мы хотим указать на характерные ошибки детей и на их достижения в языке за известный период времени (на 7-м уроке).

Затем учительница вместе с детьми повторяет текст по частям, раз'ясняя по картине все детали; после этого она поет от начала до конца все стихотворение [1]), чтобы дать детям музыкальное переживание. Обыкновенно дети быстро усваивают мотив и тогда вместе с учительницей повторяют его несколько раз, иллюстрируя содержание жестами и движениями.

На том же уроке, в промежутках между пением, дети на себе изучают части лица: глаза, брови, нос и т. д.

9-я работа. Аппликация.

Словарный материал: ножницы, клей, картон; цвета: красный, синий, белый, черный; одежда: рубашка, штаны, платье, платок, пояс; вырезывай, наклеивай, будем одевать.

Приносят в класс ножницы, цветную бумагу, клей и лист картона. Дети разделяются на несколько групп, и каждой группе дается отдельное задание. Одни вырезывают избу, другие — сыновей, третьи — старушку. Учительница раздает ножницы и бумагу со словами: вот ножницы, вот бумага; Вано, возьми ножницы и бумагу и вырезывай одного сына — вот так (вырезывает); Нино, ты тоже возьми ножницы и бумагу и вырезывай старушку. Так распределяется работа между детьми.

Учительница обходит детей и при этом, естественно, происходит разговор: что ты делаешь? Что ты вырезываешь? Нос маленький, глаза большие и т. д. Когда дети оканчивают вырезывание фигур, учительница предлагает их одеть. Происходит разучивание слов: одежда, рубаха, штаны, пояс, платье, платок. Попутно с этим разучиваются цвета: красный, синий, черный и белый. Когда сыновья и старушка одеты, дети выбирают лучшие экземпляры для наклейки на плакате. Затем на картоне наносится фон и наклеивают избу, старушку и семь сыновей. Готовый плакат вывешивается и дети поют «Семь сыновей».

10-я работа. Экскурсия на улицу.

Трудно заранее учесть, что именно можно встретить на улице, но приблизительно можно наметить план экскурсии.

После проведенной нами экскурсии пришлось обрабатывать следующий лексический материал: дом большой, дом маленький; улица широкая, улица узкая, лавки, магазины, фаэтон, арба, ослик с корзинами, яблоки, люди, рабочие, муша, торговцы, красноармейцы, дети, лошади, быки, верблюды, идет, едет, бежит, продает, покупает, кричит.

Экскурсия всегда дает для обработки большой лексический материал, но этого бояться не надо: во-первых, обработку

---

[1]) Ноты можно найти в старом издании сборника «Гусельки».

материала можно продлить на несколько уроков; во-вторых, можно зафиксировать только то, что произвело сильное впечатление и осталось в памяти; в-третьих — важные моменты можно повторить в новой экскурсии, останавливаясь исключительно на них.

Учительница. Дети, сегодня мы идем гулять на улицу; теперь оденьтесь и пойдем. Дети и учительница одеваются и идут на улицу. Первое, что мы увидели на улице, был ослик с корзинами яблок. Дети обрадовались и закричали местное название осла. Учительница поправила: Это — ослик; мальчик продает яблоки. Дети остановились и купили яблок. По дороге дети указывали на дома — маленькие и большие, обратили внимание на лавки, кооператив, магазины. Учительница назвала, где что продают. Продавали хлеб, картофель, мясо, рыбу, фрукты. Вошли в узкую улицу и установили понятия — широкая и узкая улица. По улице ехала арба, запряженная быками, фаэтон, телега с верблюдами. Дети спрашивали: Что это? Учительница говорила: Арба едет, фаэтон едет, телега едет; это — быки, это — лошадь, это — верблюды. А вот собака бежит, сказал мальчик. Посмотрели на собаку. Дети сами заметили, что у собаки большой хвост. Почему-то дети не обратили внимания на людей. Учительница сама натолкнула их на это. Отметили рабочего, торговца, служащего с портфелем. Потом зашли в сквер и там дети поиграли в разученные ими игры. Когда вернулись в класс, учительница сказала: Дети, нарисуйте дома в тетрадях, что вы видели сегодня на улице. Завтра мы посмотрим ваши тетради.

На другой день дети с учительницей рассматривали свои рисунки. Учительница предложила Соне посмотреть, что нарисовала Като, и рассказать об этом. Соня посмотрела и рассказала. Затем учительница предлагала то же другим детям. Таким образом, дети вспоминают, что они видели на улице. Затем учительница показывает виды: улицу большого города и улицу деревни. Дети сравнивают улицы и указывают, что там видят. Такими приемами в памяти детей закрепляются приобретенные на экскурсии знания. От картин учительница переходит к беседе, например, такого содержания: Где ты живешь? Как называется твоя улица? Где наша школа? Скажи номер твоего дома и т. д.

11-я работа.

Предметом этого урока может послужить разучивание песни: «Что я вижу на улице по утрам». Мотив можно найти в сборнике Гогличидзе.

12-я работа.

Цель урока — изучение конструкций: у меня есть, у тебя есть, у него есть, ничего нет. Лексический материал: корзина,

хлеб, сыр, бутылка, вино, вода, стакан, нож, ложка, тарелка, салфетка; мячик.

Учительница приносит в класс корзину, в которой уложены перечисленные вещи и говорит: дети, сегодня вечером я еду в деревню, в гости; это — моя корзина; подумайте, что у меня есть в корзине? Дети догадываются: хлеб, яблоки, книги и т. д. Учительница открывает корзину и говорит: смотрите, что у меня в корзине. Она вынимает хлеб, сыр, тарелку, нож, ложку, салфетку, называет каждый предмет и раскладывает на столике, отдельно кладет игрушки: мячик, куклу и барабан. Показывает пустую корзину и говорит: теперь в корзине ничего нет.

Учительница: В деревне у меня есть два мальчика и одна девочка. Что я им дам?

Ответ: Куклу-девочке, мячик и барабан мальчикам.

Учительница: Да, куклу я дам маленькой девочке. Мячик — маленькому Сандро, а барабан — большому мальчику Мито — он пионер. Нина, иди сюда, положи игрушки в корзину. Что теперь у меня в корзине?

Ответ: В корзине — игрушки: мячик, кукла и барабан.

Затем учительница указывает на хлеб, сыр и говорит: хлеб, сыр я буду кушать в дороге; Сико, положи хлеб, сыр и тарелку в корзину. Вано, что у меня теперь есть в корзине? Тот отвечает: После этого показывает яблоки и говорит: теперь давайте яблоки кушать.

Реваз, возьми нож, разрежь яблоки и раздай. Дети кушают яблоки. Учительница говорит: Как вкусно! И дети повторяют: как вкусно!

Учительница: Что есть на столе?

Ответ: Бутылка, салфетка, стакан, нож и ложка.

Учительница. А в этой бутылке что есть?

Ответ. В этой бутылке есть вино, (все внимание надо направлять на слово есть).

Затем все укладывается обратно в корзину, и дети говорят, что у учительницы есть в корзине. Потом уже переходят к вопросам о том, что есть у каждого в кармане, в сумке, в парте и т. д.

Учительница: Нико, что у тебя есть в кармане? Нико говорит: Нико, покажи теперь. Нико показывает все, что у него есть в кармане, и называет.

Учительница: Нико, посмотри, что есть у Машо в сумке? Машо, можно посмотреть, что у тебя есть в сумке? Машо разрешает.

Так дети упражняются в выражениях: у меня есть, у тебя есть, у него есть, у вас есть и т. д.

13-я работа. За покупкой на базар.

Фразеологический материал: посмотри, что есть на базаре, купи картофель, заплати, получи сдачу; что стоит фунт?

Словарный материал: продает, покупает, рыба, мясо, птица, зелень, картофель, капуста, фрукты, хороший.

Учительница: Дети, сегодня мы пойдем на базар покупать орехи, соль и зелень. Учительница делит детей на четыре группы, по десяти человек, и вместе с детьми считает. Каждой группе дается задание. Обращаясь к первой группе, учительница говорит: На базаре продают картофель, найдите, где продают, и купите 5 фунтов картофеля. Вот вам деньги (дает 30 коп.). На базаре говорите по-русски; Вано, ты спроси: есть картофель? Что стоит фунт картофеля? Скажи, как ты спросишь? Вано повторяет. Смотри, купи хороший картофель (показывает) — вот такой. Второй группе дается задание купить три фунта орехов, проводится такая же подготовительная беседа. Третья группа получает задание купить зелень — укроп; четвертая группа покупает фунт соли.

После того, как дети подготовляются к покупке, все идут вместе с учительницей на базар. На площади группы расходятся. Через полчаса все возвращаются с покупками назад к сборному месту (может случиться, что на базаре детям придется вести разговор на грузинском языке, но оттого цель урока не потеряет своего значения).

В классе учительница обрабатывает лексический материал, который дети приобрели в результате экскурсии на базар. Беседа будет состоять из ряда вопросов. Где мы были? Что видели на базаре? Что купили? Что стоит? Сколько заплатили? Сколько получили сдачи? и т. д.

Затем дети решают задачи на куплю-продажу. Например: Вано хочет купить 5 фунтов картофеля; 1 фунт стоит 6 копеек, у него всего 1 рубль: сколько ему торговец даст сдачи? Задачи можно разыграть в лицах.

Учительница заканчивает урок словами: сегодня мы были на базаре, купили соль, зелень, картофель и орехи; орехи будем кушать сегодня, а картофель будем варить и кушать завтра. Затем учительница раздает всем орехи.

Этот материал нужно проработать в связи с проходимым на родном языке комплексом «Торговля нашего города или деревни».

14-я работа. Варка картофеля.

Лексический материал: керосинка, кастрюля, будем варить, спички, горит, налей воды, вы, мы, я кушаю, ты кушаешь, он кушает, мы кушаем и т. д.

В класс приносится керосинка и кастрюля.

Учительница говорит: будем варить картофель; есть спички? Дети отвечают: нет, нет.

Учительница: Като, у меня в комнате на столе есть спички, иди, принеси. Ты, Варо, иди на кухню, там есть большая кружка, принеси воды. Дети приносят. Учительница зажигает керосинку и говорит: Керосинка горит. Вано, налей воды в кастрюлю, положи картофель (указывает). Закрой кастрюлю и поставь на керосинку варить. Пока картофель варится, учительница ведет беседу.

Учительница. Скажите, что мы делаем?

Ответ. Мы варим картофель.

Учительница. Где мы варим картофель?

Ответ. Мы варим картофель в классе.

Учительница. В печке?

Ответ. Нет, на керосинке.

Учительница. Где картофель?

Ответ. Картофель в кастрюле.

Учительница. Что есть еще в кастрюле?

Ответ. В кастрюле еще есть вода.

Учительница. Мито, теперь ты расскажи все, что мы делали. Мито рассказывает (учительница помогает). Затем учительница заглядывает в кастрюлю и говорит: картофель сварился; теперь будем кушать. Пауза. Учительница высыпает картофель на тарелку, смотрит то на детей, то на картофель и говорит: вас много, а картофеля мало, что делать? Молчание. Учительница говорит старшему из детей: иди на кухню, там есть большое блюдо (указывает рукой), на блюде лежит картофель, принеси в класс. Мальчик приносит полное блюдо картофеля, посыпанное укропом. Дети и учительница кушают картофель. Учительница говорит: я кушаю картофель, ты, Зураб, кушаешь картофель, он кушает картофель (указывает); мы все кушаем картофель, вы все кушаете картофель и т. д.

На следующих уроках в каждом подходящем случае спрягается глагол во всех лицах и числах настоящего времени.

15-я работа.

Семья: мать, отец, сын, дочка, брат, сестра, бабушка.

Самое лучшее, если учительница сможет познакомить детей со своею семьей, принеся в класс фотографии членов своей семьи. Если же почему-нибудь сделать это невозможно, то урок можно провести по картинам. Конечно, можно воспользоваться подходящими конкретными случаями, когда вне всяких сомнений дети поймут родственные отношения.

Приводим примерный урок.

Учительница принесла в класс фотографии матери, сестры, братьев, сына, бабушки. Указывая на фотографию своей матери, она говорит: дети, это моя мать, моя мама (дети рас-

сматривают фотографию). Затем учительница показывает фотографию своего отца и говорит: а это — мой отец, мой папа. Возвращаясь к фотографии матери, учительница говорит: теперь у меня матери нет, она умерла (жестами поясняет). Беря фотографию отца, говорит: и отца у меня теперь тоже нет, он тоже умер.

Учительница: Кото, у тебя есть отец? Нина, у тебя есть мать? Как имя твоего отца, Мито? Как имя твоей матери, Соня? Дети отвечают, и по ответам выясняется, не путают ли они этих понятий. Показывая фотографию сына, учительница говорит: это — мой сын, имя его Отар. Она рассказывает про своего сына: где он живет, что делает, сколько ему лет и т. д. Указывая на фотографию своей матери, она говорит: это моя мать, она бабушка Отара. Обращаясь к классу, спрашивает: у кого есть бабушка? Дети отвечают: у меня есть бабушка. Как имя твоей бабушки и т. д.? Тамара, у тебя есть мать? У твоей матери есть сын? Есть. Как его имя? Его имя Коля. Коля твой брат? У тебя один брат? У меня — два брата. Поднимите руки, у кого много братьев, 3 — 4. Поднимите руки, у кого только один брат и т. д.

Учительница: Тамара, Коля — твой брат, а ты сестра Коли. У кого есть сестра? У кого много сестер? У кого одна сестра? Имя и фамилия твоей сестры? У меня только один сын, Отар, дочки у меня нет. Като, как имя твоей матери? У твоей матери есть дочка? (девочка может смешаться, учительница помогает). Затем дети рассказывают, у кого кто есть. В такой беседе выясняется родство.

Затем детям предлагается принести фотографии своих родных (у кого что есть). На следующем уроке рассматриваются фотографии, и о них ведется беседа.

Детям можно дать загадки: две матери, две дочери, а всех только трое. Загадку хорошо пояснить рисунком.

16-я работа. Выяснение категории рода.

Материалом для этого урока послужат уже знакомые детям слова: девочка — мальчик, старик — старуха, брат — сестра, сын — дочь, отец — мать, учитель — учительница, ученик — ученица, один — одна, он — она, мой — твой, моя — твоя, пришел — пришла, нашел — нашла.

Придя в класс, учительница вызывает к себе несколько мальчиков и несколько девочек. Одного мальчика сажает на стул, другого ставит у стены, третьего — у доски и предлагает что-нибудь нарисовать, четвертому дает книгу читать и т. д. Точно так же размещает и девочек.

Затем учительница спрашивает, что делает Кото?

Ответ: Кото у доски рисует.

Так учительница спрашивает обо всех мальчиках. Затем спрашивает: сколько мальчиков рисует.

Ответ: Один мальчик рисует.

Учительница: Сколько мальчиков читает?

Ответ: Один мальчик читает.

И так учительница выспрашивает обо всех мальчиках, затем — о девочках: одна девочка читает, одна девочка рисует и т. д. Таким образом, устанавливается, что один мальчик читает, один мальчик сидит, один мальчик рисует, один стоит и один мальчик сидит.

После такого несколько искусственного подхода, учительница вместе с детьми делает вывод относительно мужского и женского рода в русском языке, приблизительно в такой редакции: по-русски всегда говорят — одна девочка, один мальчик. Далее в том же роде ведутся упражнения, где выясняется, что у каждого из детей есть одна сестра, один брат, один отец, одна мать, один старик, одна старуха и т. д.

Учительница, обращаясь к классу. Что делал Кото у доски?

Ответ: Кото у доски рисовал.

Учительница: Что делала Нина у доски?

Ответ: Нина у доски рисовала.

Учительница: Что делал Вано?

Ответ: Вано сидел на стуле.

Учительница: Что делала Като?

Ответ: Като сидела на стуле.

Так устанавливается разница окончаний в женском и мужском роде.

Учительница: Что делал Ираклий?

Ответ: Ираклий читал.

Учительница (указывая на Кото). А он что делал?

Ответ. Он рисовал на доске.

Учительница: (Указывая на Нино). А она что делала?

Ответ: Она тоже рисовала на доске.

Таким образом, выясняется разница — он, она. Вторую половину урока следует посвятить углублению только что полученных понятий, примерно, на следующих чисто словесных упражнениях.

Учительница: Что делала вчера твоя сестра? Что делал утром твой брат? Что делала вчера вечером твоя мама? Что делал вчера твой отец и т. д.?

Хорошо проделать следующие упражнения:

Учительница: Послушайте, дети, что я вам расскажу про одного ученика-шалуна: «Один ученик, шалун, встал рано утром, взял сумочку и побежал в школу. На улице он увидел: красивая птичка сидит на фонаре. Шалун схватил камень и бросил в птичку. Птичка улетела, а камень попал в фонарь. Мальчик испугался. На улице стоял милиционер. Он увидел,

что ученик разбил стекло. Он взял шалуна за руку и пошел с ним в школу. В школе учительница сказала шалуну: ты должен заплатить за разбитое стекло». Составляя подобный рассказ, учительница должна быть очень осторожна в выражениях, чтобы не затруднить учащихся в замене мужского рода женским и наоборот.

Учительница. Я вам рассказала про ученика - шалуна. Вы же мне расскажите то же самое, только про ученицу-шалунью. Дети рассказывают то же самое, изменяя род. Затем учительница дает другой рассказ на тему: «Наша учительница». Дети передают то же самое, заменяя учительницу — учителем.

Таким приемом учительница контролирует, насколько дети усвоили категорию рода.

Весь урок носит несколько искусственный характер, но такая искусственнось изредка допустима, в особенности когда приходится работать над грамматическим материалом.

Что касается категории среднего рода, то к ней надо подойти спустя некоторое время, чтобы не получилось путаницы.

17-я работа. Рассказывание.

Учительница и дети рассказывают случаи из своей жизни.

Учительница начинает: «Когда я была маленькая девочка, вот такая (указывает), мой отец и моя мать ушли в гости. Я осталась одна. В шкафу стояла банка. В банке было варенье. Я очень любила все сладкое: сахар, конфекты, мед, варенье. Я взяла стул, поставила у шкафа, открыла шкаф, достала банку, взяла ложку и хотела кушать варенье. Вдруг, слышу — идут. Я испугалась, хотела поставить банку на место. Банка упала и разбилась. Я заплакала».

Учительница. Кто хочет рассказать это по-грузински? Поднимаются руки, и учительница выбирает одного (этот прием употреблен с контрольной целью). Потом один рассказывает по-русски.

Учительница. Я вам рассказала, что было со мной, когда я была маленькая, теперь вы расскажите, что было с вами. Дети рассказывают.

Приводим один из фактических рассказов детей: «Сестра дал деньги. Я пошли в магазин, хотел купить книгу. Положила руки в карман, я, деньги пропал, я возмил и заплачил. Пошел и сказал: сестра, деньги пропал. Она два раза дал деньги. Я пошли и возьми книга». Рассказывала это одна из самых слабых учениц; ясно, что она совершенно не усвоила категории рода.

Грузинский язык не имеет категории рода, почему на эту грамматическую форму надо обратить усиленное внимание и дать ряд упражнений.

18-я работа. Прилагательные.

Прилагательные: чистый, грязный, плохой, хороший, красивый, некрасивый, богатый, бедный, сладкий, кислый.

Учительница. Сегодня, дети, мы будем рисовать. Покажите ваши руки. Учительница обходит детей, осматривает руки и говорит: У тебя, Саша, руки чистые. У тебя, Тико, тоже чистые руки. А у тебя, Зураб, руки не чистые — грязные, иди вымой руки (указывает). Соня, у тебя какие руки: чистые или грязные? Теймураз, посмотри руки Сико и т. д.

Учительница. Достаньте тетради, я и тетради посмотрю. Обходит, осматривает тетради и говорит, у кого чистая тетрадь и у кого грязная; дети и сами говорят: у меня тетрадь чистая, у меня — грязная.

Учительница приносит в класс пару каких-нибудь предметов, из которых один выделяется своей красотой. Чтобы воспользоваться произведенным эффектом, возбужденным естественной эмоцией, она, указывая на красивый предмет, говорит: это красивая ваза, а это — не красивая ваза. Теперь мы будем рисовать красивую вазу. Дети рисуют. Учительница осматривает рисунки и говорит: у тебя красивая ваза, а у тебя — некрасивая. Мито, у тебя — плохой карандаш, он плохо рисует, возьми другой,— вот этот карандаш хороший: он хорошо рисует. Тамара, иди к доске и нарисуй мелом красивую вазу. Тамара выходит, учительница дает ей мел, который оказывается плохим. Учительница говорит: какой плохой мел, он не рисует, вот возьми другой: он хороший! Тамара рисует. Затем дети выбирают самый красивый рисунок и вывешивают на стене. Они кончили рисовать.

С более или менее отвлеченными понятиями: богатый — бедный, добрый — злой, умный — глупый и др. удобно знакомить, пользуясь рисунками, плакатами, картинами.

Что же касается таких прилагательных, как сладкий, горький, холодный, горячий и т. д., то к ним следует применять метод испытания, т.-е. под руками надо иметь ряд об'ектов, исследуя которые, дети узнают их свойства.

К концу триместра, перед переходом к книге, необходимо произвести учет всей проделанной работы.

Для этого следует выбрать удобную для инсценировки статью. Ее по всей вероятности придется переделать, дополнить в соответствии с тем словарным и фразеологическим материалом, который уже усвоен детьми. Предлагаем, например, взять статью «Родной брат поросенка» из книги Блонского «Красная зорька». Этот живой и веселый рассказ легко обработать для инсценировки. Намеченную статью придется разбить на отдельные картинки, разработать диалоги действую-

щих лиц и придумать соответствующую постановку. Всю эту творческую работу учитель проделывает вместе с детьми, не стесняя детской инициативы. Костюм и бутафорию дети изготовляют и достают сами, они же распределяют роли и изучают диалоги и, наконец, разыгрывают сделанную ими пьесу.

Таким образом, весь ход работы будет служить учетом всей произведенной за триместр работы.

По окончании подготовительной работы, проделанной в продолжение первого триместра, можно, как уже было сказано раньше, перейти к книге. Но этого не следует понимать так, что с этими уроками разговора надо покончить. Они обязательно продолжаются и впредь, на них надо смотреть не только как на подспорье для книги, а как на источник, из которого черпается материал для всей последующей работы. Книга является только дополнением к урокам, на ней можно углубить; расширить познание языка.

Попрежнему материалом этих уроков разговора служат комплексы, содержанием которых является окружающая ребенка действительность. В начале это была школьная жизнь, семья, ближайший район; в дальнейшем — может быть мастерская, фабрика, город в целом, деревня и т. д.

П. ПЕРВОВ.

ПЕРВОНАЧАЛЬНОЕ ИЗУСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ НЕРУССКИХ РУССКОМУ ЯЗЫКУ[1]).

Чтобы владеть речью на каком-нибудь языке, нужно иметь в памяти запас слов и практически уметь соединять слова в связную речь. Той и другой цели можно достигнуть лишь постепенно, путем правильной методической работы.

Язык любого цивилизованного народа, в частности русский, заключает в себе массу слов. Чтобы изучать язык, нужно из всех этих слов сделать выбор и установить некоторый порядок в изучении. Выбор этот определяется жизненными потребностями изучающего чужой язык, а порядок определяется процессом умственной работы, нужной для усвоения слов и построения из них связной речи. В первом случае, при отборе слов, основным принципом всей работы будет правило: итти от самого необходимого к менее нужному. Во втором случае, основным принципом будет правило: итти от самого легкого к более трудному.

Выбор слов при изучении чужого языка должен быть обусловлен, как мы сказали, не только потребностями жизни, но

[1]) В настоящей статье имеются ввиду учащиеся, совершенно не понимающие русского языка к моменту обучения.

Редакция.

и психологическим процессом, имеющим место при изучении тех или иных разрядов слов чужого языка.

С психологической точки зрения изучение родного языка есть закрепление в уме связи между представлениями о предметах, качествах и действиях с теми звуковыми сочетаниями, с теми словами, которыми мы называем эти предметы, качества и действия. Связь эта возникает механически в тот момент, когда мы впервые узнаем название предмета. Ознакомление ребенка с родным языком и состоит в том, что ребенок, постепенно узнавая все новые и новые предметы, при каждом таком ознакомлении с предметом перенимает от взрослых и название предмета. Возникшая механически связь между представлением и словом постепенно закрепляется, путем частого повторения и, наконец, делается настолько прочной, что представление о предмете механически, без всяких усилий воли, вызывается представлением о слове, и наоборот: видя предмет, мы тотчас вспоминаем и его название, слыша название, тотчас же механически вспоминаем и предмет.

Если, зная родной язык, мы начинаем изучать еще не родной, в данном случае — русский язык, то каждая такая двучленная ассоциация постепенно превращается в трехчленную: к двум членам присоединяется третий — русское наименование предмета. При изучении чужого языка добавочный третий член путем частого повторения настолько спаивается с двумя первыми, что с возникновением в сознании одного из звеньев механически возникают в сознании и два другие звена.

Конечная цель изучения чужого языка — говорить или читать на нем без посредства родного языка, не прибегая мысленно к переводу; для этого необходимо, чтобы представлениями о предметах вызывались не представления о словах родного языка, а сразу — представления о словах чужих.

УСВОЕНИЕ РУССКИХ СЛОВ ПУТЕМ НАБЛЮДЕНИЙ НАД ОКРУЖАЮЩЕЙ ОБСТАНОВКОЙ.

Обучение русскому языку следует начинать с необходимейших слов и легчайших умственных процессов. Первая наша задача — устанавливать и закреплять механические двухчленные ассоциации, первый член которых есть представление о предмете, а второй — представление о соответственном ему русском слове. Занятия начинаются с изучения русских названий конкретных предметов.

Основное правило для первоначального обучения языку состоит в том, что предметы на первых ступенях обучения нужно брать лишь такие, которые учащийся может лично наблюдать, т.-е. видеть, слышать, осязать, воспринимать через чувства вкуса и обоняния. Процедура обучения очень простая. Преподаватель указывает предмет; учащийся видит, слышит,

осязает его признаки; в уме его возникает представление о предмете; преподаватель называет предмет русским словом; слово ассоциируется в уме учащегося с представлением о предмете, и возникает двухчленная ассоциация, которую остается лишь закрепить путем повторения.

Возможность наблюдения зависит от обстановки, пособий и возможностей передвижения при занятиях для того, чтобы показать и другую обстановку и наблюдать другие предметы, т.-е. возможности переходить из комнаты в комнату, из комнат в коридор, переднюю, кладовую, сени, сарай, на крыльцо, на двор, на улицу, в огород, в сад, в поле, в лес и т. д. Первые занятия происходят в классной комнате, и первыми наблюдаемыми предметами будут те, которые всякий человек везде и всегда имеет при себе, такими предметами будут тело человека и части тела. Второй серией предметов и названий может быть наличная одежда учащихся и преподавателя или мебель и части классной комнаты.

Намеченная выше процедура представляет собою первый, самый элементарный опыт связной речи со стороны преподавателя. Преподаватель при указывании на предмет пользуется всего одним вспомогательным словом «это» или «вот»; но когда он говорит: «вот стол», тут он произносит целое предложение и высказывает мысль («вот» — это подлежащее или замена подлежащего, «стол» — это сказуемое). Учащийся повторяет это предложение и эту же мысль («это стол»). Нужно помнить, что при изучении первых же слов изучается звуковой состав языка, изучается произношение звуков русского языка. На эту сторону следует обратить самое серьезное внимание, так как в русских словах учащийся, наверное, встретит, между прочим, и совершенно непривычные для него звуки.

После наименования предмета, берутся части предмета и с ними проделывается подобная же работа. Назвавши, напр., стол, преподаватель называет потом ножку стола, ящик, ключ и т. д. Оборудованная классная комната может представить сотни предметов и частей, имеющих особые названия. Затем преподаватель выводит учащихся в другие комнаты, имеющие другое назначение, выводит на двор, в сад и т. д. Таким путем можно было бы изучить не одну тысячу названий; но итти очень далеко в этом направлении не следует, так как в занятия нужно внести некоторое разнообразие, а между предметами нужно делать выбор так, чтобы первые запасы слов состояли не из случайно набранных, а из наиболее нужных в обиходной речи слов.

Чтобы при таких занятиях у учащихся возникали правильные ассоциации, для этого нужно принимать некоторые необходимые предосторожности. Нужно заботиться, во-первых, о том, чтобы учащиеся получали правильные и точные пред-

ставления о предметах, и, во-вторых, о том, чтобы названия точно соответствовали этим представлениям.

Проверить представление, возникающее в уме учащегося и ничем не выраженное, конечно, очень трудно. Но во всяком случае необходимо принять всякие предварительные меры, чтобы оно было точным и полным. Прежде всего нужно выбирать для наименования такие предметы, которые представляются учащимся не первый раз в жизни, которые им знакомы по прежнему жизненному опыту, и о которых, значит, они имеют уже готовые представления и понятия. Затем, если предмет наблюдается впервые,он должен быть наблюден тщательно и всесторонне. Преподаватель повертывает предмет со всех сторон, указывает (пока не называя) его части, старается обратить внимание на все его признаки, насколько это можно сделать без слов, путем указаний и мимики и т. д.; учащиеся должны пустить в дело, кроме зрения, по возможности и другие чувства.

Нужно заботиться, как мы сказали, чтобы название соответствовало представлению о предмете, возникающему в уме учащихся. Ошибки тут происходят вследствие смешения родовых названий с видовыми единичными. Поясним нашу мысль:

Язык состоит из имен собственных и имен нарицательных, при чем последние в живой речи употребляются несравненно чаще, чем первые. Имя собственное есть название единичного предмета; название тут всегда соответствует точному и полному представлению о предмете. Если существуют много людей, имеющих имя «Иван», то это название все таки остается собственным, потому что эти люди названы «Иванами» не вследствие общности их признаков, и указанная выше опасность ошибиться здесь невозможна. Имя же нарицательное есть название не единичного предмета, а очень многих сходных между собою по признакам. Но те же нарицательные имена, имена общие, принадлежащие многим предметам, в связной речи употребляются и для обозначения единичных предметов, не имеющих особого названия. Нарицательное имя играет таким образом двоякую роль: 1) оно служит общим, родовым или видовым, названием, 2) служит наименованием для единичного предмета. Обе роли в речи точно различаются и никогда не смешиваются. В первой роли имя фигурирует отдельно, само по себе; во второй роли оно сопровождается добавочными словами.

Существуют, напр., многие миллионы предметов, имеющих общее название «дом». Но стоит к этому общему названию прибавить три признака (адрес дома: город, улица, номер), и мы получаем такое единичное название, по которому единичный предмет, данный дом, можно совершенно безошибочно отличить от многих миллионов предметов, имеющих то же общее название.

В языке есть, однако, один способ обходиться без добавочных определений. Этот способ состоит в замене их указательным местоимением («этот дом», «тот дом»). Но он применим лишь в том случае, если предмет находится на глазах говорящего и его собеседника, если говорящий может указать предмет, указать самым конкретным приемом — пальцем, движением головы.

Указывая на предмет, мы устремляем все внимание слушателя на признаки именно данного предмета, а меж тем называем этот конкретный предмет не подлинным его наименованием, а лишь общим термином, пригодным для многих однородных предметов.

Учащиеся видят, например, в окно человека; преподаватель знает, что это идет местный кузнец Архип. Если бы он хотел употребить подлинное наименование данного предмета, он сказал бы: «вот Архип». Но при изучении чужого языка нашею целью служит не изучение собственных имен отдельных лиц; мы хотим изучать имена нарицательные, пригодные для названия многих предметов, и преподаватель представлением об идущем мимо окна таком-то человеке хочет воспользоваться для того, чтобы ознакомить учащихся с тем или иными нарицательными именами. Как это сделать? Как вызвать у учащихся не конкретное представление о данном именно человеке, а какое-либо соответственное данному случаю общее понятие, родовое или видовое. Таких родовых и видовых понятий может быть целая масса: преподаватель может сказать: «это человек», «это старик», «это мужчина», «это рабочий», «это кузнец», и т. д. Выбирая название, он этим самым устанавливает для себя тот род и вид, к которым хочет отнести данный предмет. Но может ли он быть уверен, что учащиеся, услышав наименование, будут думать как раз о том роде и виде предметов, о котором думает преподаватель? В этом не может быть абсолютно никакой уверенности. Учащиеся, быть может, мысленно тоже перейдут от представления конкретного человека к какому-либо более общему представлению; но к какому именно,— это преподаватель не будет знать.

Какие же можно принять предупредительные меры, чтобы между представлением, которое хочет вызвать в уме учащихся преподаватель, и подлинным представлением учащихся было совпадение?

Главнейшая мера состоит в том, что на первых порах нужно брать названия по возможности наиболее узкие по об'ему, т.-е. видовые предпочтительнее перед родовыми, родовые меньшего об'ема предпочтительнее перед родовыми большего об'ема,—одним словом, следует брать названия, наиболее приближающиеся к единичным.

Другою предупредительною мерою является сопоставление предметов с указанием различия в их признаках. Если преподаватель, указывая на стол и стул, обратит внимание учащегося на то, что у одного предмета есть спинка, а у другого нет («вот спинка», «здесь нет»), то можно быть почти уверенным, что учащиеся будут думать именно о столе и стуле, а не о мебели вообще.

Доселе мы говорили только об изучении имен предметов. Но уже для самого элементарного пользования речью нужны не только названия предметов, но и названия действий и качеств.

При изучении слов с глагольными личными окончаниями и обозначающих при том действия, кто-нибудь должен быть действующим лицом. Таким лицом и должен быть прежде всего сам преподаватель. Он делает что-нибудь и называет свое действие с помощью формулы: «я делаю то-то», т.-е. с помощью глагола в первом лице единственного числа настоящего времени. В классной комнате, на глазах учащихся, можно демонстрировать многие сотни действий, давая то или иное движение или положение своему телу, частям тела и всевозможным предметам, находящимся в классе или принесенным в класс. Преподаватель берет, напр., книгу и демонстрирует такие действия: я беру, кладу, открываю, закрываю, захлопываю, хватаю, ставлю, роняю, прячу, сгибаю, бросаю, читаю, передаю и т. д. При некоторой подвижности и изобретательности в классной комнате можно проделать сотни подобных действий. Кроме преподавателя, в классе действующими лицами являются и учащиеся.

Когда преподаватель в достаточной мере исчерпает, в своей роли актера, все действия, которые придумает для себя в классной комнате, он может выйти с учащимися в другое помещение, в другое место и там опять производить действия в новой обстановке. За пределами классной комнаты, кроме действий преподавателя, доступны наблюдению действия и других лиц и вообще одушевленных предметов: в кухне можно наблюдать десятки действий по приготовлению пищи, в окно, выходящее на улицу,— сотни действий прохожих и проезжающих, на дворе — действия собаки, курицы и т. д.

При наименовании действий является уже возможность получать элементарную связную речь, соединяя наименования действий с наименованием предметов и составляя предложения («вот собака лежит», «вот дверь отворяется» и т. д.). При дальнейших наблюдениях является возможность название действий соединять с названиями двух, трех предметов, при чем возникает предложение распространенное («вот лошадь», «вот сено», «вот лошадь ест сено»). Глаголы при наименовании действий других лиц и одушевленных предметов сообщаются и воспринимаются в третьем лице единственного или множе-

ственного числа, т.-е. с окончанием т. Сравнивая, как преподаватель называет свои действия и как он называет действия других лиц и предметов, учащиеся делают свой первый шаг в грамматическом анализе речи: они убеждаются, что в первом случае слова оканчиваются на ю, у, а во втором на звук т. В некоторых случаях при наблюдении над предметами можно будет при наименованиях различать и число, т.-е. брать имя в единственном числе («вот голубь») и потом указывать на группы тех же предметов («вот голуби»).

Среди наблюдений над действиями преподавателя и других лиц возникнет возможность наблюдать и действия самих учащихся, особенно с той поры, как учащиеся выйдут из классной комнаты. Грамматической формой для наименованиятак их действий будет второе лицо, ед. и множ. числа. Преподаватель легко может направить наблюдение и на различие в этих грамматических формах одного и того же наименования («вот я открываю окно», «вот вы открываете окно», «вот он открывает окно»). Для иллюстрирования этого грамматического различия преподаватель сам открывает окно, потом знаками приглашает всех учащихся сделать то же самое, наконец, знаком приглашает одного учащегося сделать то же самое. При все трех действиях он отчетливо называет действия, отчетливо выделяя в словах окончания ю, те, ют. При третьем действии он называет учащегося по фамилии или же, указывая на него другим, называет его просто словом «он, «она»; при дальнейшем повторении той же процедуры учащиеся легко убедятся, что слово «он», «она» есть замена имени любого человека, о котором говорят.

К изучению слов, означающих предметы и действия, постепенно прибавляется изучение большой группы слов, означающих качество и при том изменяемых по родам; эти упражнения значительно труднее первых: для наименования качеств недостаточно простого наблюдения и указывания на качество.

Выделение качества можно произвести только путем сопоставления этого качества с другими качествами. Простейшим для понимания случаем является наблюдение над такими однородными (т.-е. имеющими одно и то же название) предметами, у которых все признаки общие, кроме тех, которые мы хотим сопоставить один с другим и назвать. Если в классе есть стена желтая и стена серая, преподаватель указывает на одну и говорит: вот стена желтая», потом указывает на другую и говорит: «вот стена серая». Учащиеся после некоторого недоумения еще раз всматриваются в признаки стен, ищут и устанавливают различие слов «желтый» и «серый».

Трудности увеличиваются, когда нет под рукою однородных предметов и когда, значит, приходится отвлекать признак от предметов неоднородных. Тут нужна большая находчивость со стороны преподавателя. Трудно было бы дать исчерпываю-

щие указания по этому поводу; наметим только некоторые примерные пути.

1. Для выделения качества можно воспользоваться общими представлениями о качестве, возникающими у учащихся при выделении качеств от однородных предметов. Когда путем сравнения стены желтой и стены серой преподаватель вызвал в уме учащегося общее представление о цвете, пока не выраженное никакими словами, полезно тотчас же различением желтого и серого цвета указать и другие цвета в других предметах, давая этим цветам и названия.

2. Для выделения качеств неоднородных предметов недостаточным бывает попарное сопоставление предметов, но сопоставление их группами приводит к намеченной цели. Сопоставление нужно делать так, чтобы одна группа имела один признак, другая — другой, сопоставляемый с первым («вот стеклянная посуда», «вот глиняная посуда»), или, по крайней мере, так,чтобы на одной стороне был один предмет с наблюдаемым признаком, а на другой стороне — многие предметы с другим наблюдаемым признаком, «вот прозрачное стекло», вот прозрачный стакан», «вот прозрачная рюмка», «вот матовое стекло»).

3. Для выделения признака можно брать действия, в которых обнаруживается признак, и обозначать признак наречиями («он едет тихо», «он едет быстро»), а потом брать соответственные им прилагательные, в соединении с именами существительными («вот быстрая лошадь»).

4. Для выделения качества можно пользоваться всякими побочными наглядными движениями; напр., на форму предмета можно указать движениями рук, пальцев (показать рукою круг, овал, очертание и т. п.), протяженность предметов можно указать с помощью движения рук («вот длинная скамья», «вот короткая скамья»,— руки при этом широко расставляются, потом сближаются и т. д.).

Постепенно вводим мы в речь и предлоги. Предлог с падежом будет служить при наименовании движений. Толкование предлогов производится при помощи движений: преподаватель кладет книгу на стол, под стол, в стол (в ящик), за стол, у стола, держит над столом, поднимает из-под стола, сам становится у стены, входит в комнату, выходит из комнаты и т. д. Имена при предлогах будут стоять в различных падежах и иметь различные окончания, но это формальное изменение слова остается пока без наблюдения и без об'яснения; если учащиеся и запомнят некоторые сочетания слов, то это будет пока механическим запоминанием готового оборота речи.

Очень легко усвоить путем непосредственного наблюдения имена числительные, так как учащиеся даже второй группы школы I ступени уже знакомы с значением цифр и умеют мысленно считать, думая на своем родном языке. Можно по-

степенно ввести в речь и простейшие союзы, которые служат для соединения однородных членов предложения или которых самостоятельных предложений (и, а, но, же). Союзы эти вводятся в речь механически, без всяких толкований, и значение их усваивается учащимися по догадке, по ходу мыслительного процесса, совершающегося в их уме.

Что касается местоименных существительных, то некоторые из них должны быть введены в речь уже при первом ознакомлении с глаголами; мы указали уже, как вводятся в речь слова «я», «вы», «он», «она», «они».

ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРЯ ПРИ ПОМОЩИ НАГЛЯДНЫХ ПОСОБИЙ.

Доселе мы говорили об усвоении слов путем наблюдений над окружающей обстановкой. Ясное дело, что, сколько бы мы ни придумывали действий в окружающей обстановке с специальной целью дать им наименование, эта обстановка всетаки не может дать достаточного запаса слов для живой речи. Можно постепенно расширять круг наблюдений: из комнаты и дома, из нежилых помещений, сада, огорода — итти в поле, в лес, на улицы города; преподаватель может приносить в класс кучу мелких домашних вещей, наборы всяких инструментов. Но в конце концов, за недостатком материала или за трудностью наблюдать вещи непосредственно, придется от наблюдений реальной действительности перейти к наблюдению изображений предметов и действий, к картинам, рисункам, таблицам, моделям и т. п. Для упрощения дела преподаватель склонен будет очень скоро переходить от реальных предметов и действий к их изображению. Оперируя с картинами и рисунками, он, действительно, получит возможность легкого подбора предметов и действий, возможность давать такие слова, которые нужнее других для практики живой речи. Но не надо забывать, что рядом с этим большим преимуществом тут будут и значительные неудобства.

Изображение может служить простым напоминанием о знакомом предмете. В этом случае не возникает никаких затруднений: преподаватель показывает изображение и прямо называет предмет; в сложной картине показывает отдельные предметы и части их и называет все это. Но процедура очень осложняется, когда по изображению приходится назвать предмет, совершенно незнакомый учащимся. Тут большую роль играет законченность и правдивость изображения.

Поясним примером. Преподаватель хочет дать слово «лисица». Тут возможны различные степени наглядности: 1) преподаватель показывает нераскрашенный рисунок лисицы, приложенный к книге; 2) показывает небольшой раскрашенный рисунок лисицы; 3) показывает раскрашенный рисунок большой величины; 4) показывает небольшую фигуру лисицы

из папье-маше; 5) показывает фигуру лисицы из папье-маше в натуральную величину; 6) приносит в класс набитое чучело лисицы. В первом случае учащиеся могли бы получить некоторое представление о лисице только при том условии, если бы сами, без посторонней помощи, могли сравнить показываемый рисунок с другими несколько похожими на него предметами и рисунками, например, с собакой или рисунком собаки. Но на это уменье трудно рассчитывать, и называние изображаемого предмета тут, вероятнее всего, ни к чему не приведет. Самое представление о лисице будет пока недостаточным и во многих отношениях ошибочным; ошибочны будут представления о таких признаках лисицы, как величина, окраска, соразмерность частей и т. д. Возьмем второй случай. Тут ошибочное и ненужное представление о черном цвете заменено различными представлениями о различной окраске отдельных частей тела. В третьем случае ошибочные представления о величине лисицы заменены точными и правильными. В четвертом случае идет дальнейшее исправление представлений вследствие замены плоскости рельефом и дается исправление представлений вследствие замены плоскости рельефом и дается ряд добавочных представлений вследствие возможности наблюдать фигуру не с одной стороны, а со всех сторон. В пятом случае исправляется ошибочное представление о величине. В шестом случае исправляется представление о наружном покрове лисицы: ошибочное представление, возникшее из наблюдений над наружной поверхностью фигуры из папье-маше, заменяется правильным представлением о волосах и шерсти лисицы со всеми их разновидностями на различных частях тела. Из приведенного примера видно, какие изображения целесообразнее для наименования предметов.

Изображения, кроме того, должны в одинаковой мере быть наблюдаемы всем классом, и, значит, они должны быть крупных размеров или во многих экземплярах, чтобы каждый учащийся имел их у себя под рукою.

Изображения могут служить и для наименования действий. Неудобство изображений по сравнению с реальными действиями здесь состоит в том, что картина не может изображать движение: она изображает только один момент действия, изображает движение как бы остановившимся. Требуется большое уменье, чтобы называть то именно действие, которое изображено на картине, а не предыдущее и не последующее действия, которых нет на картине. Если, напр., на картине виден кузнец и молот в его вытянутых руках, то наблюдаемое на картине действие можно назвать словами: «поднял», «держит», но нельзя назвать словом «кует»; если бы преподаватель сказал: «вот кузнец кует», то учащиеся не узнали бы, что в действительности разумеется под словом «кует».

Что касается наименования качеств по изображениям, то тут опять применим только один способ, — тот же, который мы указывали для наименования качеств предметов, т. е. сопоставление одного качества с другим. Самый подбор качеств, которые можно было бы иллюстрировать рисунком, очень ограничен: рисунками можно иллюстрировать только качества, указывающие окраску, форму и величину (сравнительную) предметов.

Для наименования предметов и действий по их изображениям лучшими пособиями служат те таблицы, которые специально изготовляются для изучения языка натуральным методом. Это—стенные таблицы, представляющие очень большое число предметов и действий, подобранных по группам и сериям сообразно с местом действий (столовая, кухня, сад, поле, городская улица и т. д.). Если в школе нет специальных таблиц для изучения неродного языка, то в первую очередь могут быть использованы для этой цели таблицы географические и этнографические, таблицы по естествознанию, таблицы мер, альбомы по естествознанию и т. д. Преподаватель в широкой мере должен использовать все таблицы, альбомы, крупные и раскрашенные картины; потом, за неимением крупных и раскрашенных изображений, придется обратиться к рисункам в книгах и альбомам картинок, предназначенных для школьных бесед, сочинений и т. д.

СЛОВА, ОБОЗНАЧАЮЩИЕ ОБЩЕЕ ПОНЯТИЯ О ПРЕДМЕТАХ И ДЕЙСТВИЯХ.

От наименования единичных предметов и действий с помощью непосредственного наблюдения их или с помощью изображений мы перейдем наконец к некоторым общим понятиям о предметах и действиях, к наименованию классов.

Когда впоследствии учащиеся при изучении языка перейдут к книге, и когда толкование слов преподавателем будет заключаться в словесных об'яснениях, то для этих словесных об'яснений прежде всего потребуются готовые наименования классов (словесное об'яснение будет состоять из указания класса и указания видовых признаков). Таким образом об усвоении слов, обозначающих классы предметов и действий, нужно озаботиться заранее, до перехода к книге.

Наименование классов идет в таком порядке. Предварительно изучаются наименования единичных предметов, которые предстоит об'единить в класс. Затем единичные предметы собираются в группы, и преподаватель называет эту группу. Положим, преподаватель в разное время, по мере возможности, указывал и называл стакан, чайник, чашку, молочник. Теперь он собирает эти вещи в одно место, напоминает название отдельных вещей, заставляя учащихся

отвечать на вопрос: «это что»? делает округленный жест, как бы обнимающий предметы, и говорит: «все это—чайная посуда».—Слова: «чайная посуда» и будут названием класса, так как этот класс нельзя назвать одним словом. В другой раз он подберет предметы для установления другого класса, который назовет опять описательным именем («столовая посуда»). Затем он составит, напр., такую группу: стакан, чайник, тарелка, миска, кувшин и т. п., и опять указанным выше способом даст наименование классу («а все это—посуда»). Вся процедура наименования класса должна основываться на постепенном восхождении от единичных понятий к видовым, от видовых к родовым и, вообще, от низших классов к высшим, более обширным по об'ему. Таким же путем идет наименование классов при обозначении действий; общим наименованием, наименованием класса, будет обозначение того действия, которое обнимает собою многие единичные действия. Рассматривается, напр., таблица, изображающая сельские работы. На картине изображено, как один пашет, другой боронит, третий сеет, четвертый жнет. После неоднократного наименования отдельных действий преподаватель, делая обобщающий жест, говорит: «они обрабатывают поле». Хорошо составленные специальные таблицы для изучения иностранных языков (особенно в немецких изданиях) обыкновенно предусматривают эту необходимость вводить в речь обобщающие названия; в них прямо дается такой подбор предметов и действий, чтобы в конце концов можно было их обобщить.

Всякая классификация имеет «основание деления»,—так называют те признаки, по которым предметы делятся на классы. В приведенных выше примерах мы пока обходились без указания на основание деления, об этом основании должны были догадаться сами учащиеся. Наблюдая, напр., выставленные вместе стакан, тарелку, чашку, кувшин, они собственною мыслью доходили до предположения, что собранные вместе вещи все относятся к какому-то классу, и преподаватель это невыраженное еще, но уже возникшее в уме учащихся представление о классе, называл словом «посуда».

Но большие трудности возникают, когда мы от классификации предметов неодушевленных перейдем к классификации людей. В каждом языке наибольшее число названий, означающих класс, относится именно к людям. Деление людей по признакам может быть до бесконечности разнообразным; оснований для деления бесчисленное множество. Здесь никаким образом нельзя рассчитывать, что при наименовании классов учащиеся сами догадаются об основаниях делений.

Для этого нужно наблюдать людские собрания, где люди делятся на группы по очень резко выраженным и сразу заметным признакам. В театре, напр., можно, показывая на одну группу людей, сказать: «вот зрители», и, показывая на другую группу, сказать: «вот актеры». Учащиеся сами поймут, на каком основании здесь устанавливаются две группы. Кроме подобных, сравнительно редких случаев, когда основания деления совершенно очевидны при наименовании классов людей, необходимо прежде всего так или иначе уяснить основания деления. Наиболее доступным для понимания является деление людей по внешним признакам тела, по признакам профессии и по их наблюдаемым действиям. При наименовании классов именно и необходимо обратить внимание учащихся на эти признаки.

Предположим, учащиеся смотрят в окно на улицу и наблюдают прохожих. Преподаватель указывает и говорит: «у него винтовка, у него каска,—это красноармеец»; «у ней ящик, у ней папиросы, табак, она продает,—это торговка». На картине изображена фабрика,—из ворот идет толпа людей. Преподаватель говорит «это фабрика» (указание на основание для выделения класса), «это рабочие».

Из приведенных примеров видно, что лишь в редких случаях и при особой обстановке наименование классов людей можно производить по непосредственному наблюдению. Во всех остальных случаях и эти упражнения в наименовании классов нужно отложить до той поры, когда язык будет изучаться по книге, по связному тексту. Связаный текст даст материалы для выяснения оснований деления, а самое толкование слов, означающих класс людей, будет производиться по формуле: «это те, которые» делают то-то или имеют такой-то признак (указание на основание деления).

Доселе мы говорили только о зрительных наблюдениях. Но иногда для наименования предметов и действий приходится пользоваться и слуховыми, осязательными, обонятельными и вкусовыми наблюдениями. Процедура здесь будет такая же, как и при наименовании по зрительным впечатлениям. В области звуковых наблюдений предметов в вещественном смысле не бывает, и названиями будут отглагольные имена, которые по существу своему означают действие: звук, шум, вой, чирикание, рыдание и т. п. Преподаватель производит те или иные звуки и говорит: «вот я кричу, стону, свищу, пою, шепчу, охаю, стучу, скриплю» и т. п. Вызвавши тем или иным способом в уме учащихся представление о звуке, он начинает перечислять известных уже по названию животных, птиц и дает наименование производимых ими звуком: «корова мычит, кошка мяукает, собака лает, лягушка квакает», и т. д.

ОТВЛЕЧЕННЫЕ СЛОВА.

Остается сказать об отвлеченных словах. Они должны истолковываться при чтении книги, в связном тексте. Однако тут будут и некоторые исключения. Мы видели уже, что в вопросы и словесные указания преподавателя иной раз входили небольшие словечки, не подлежащие об'яснению: «вот», «это», «не», «нет», «кто», «что», «у него есть» то-то. Еще больше таких слов войдет при повторительных упражнениях. Эти и подобные слова вводятся в речь без всяких об'яснений. Значение их постигается самими учащимися, путем их самостоятельного, не выражаемого словами мыслительного процесса, вследствие постоянного повторения этих слов в известных комбинациях. Если преподаватель постоянно связывает два названия предметов словом «и», то учащиеся скоро постигают смысловую роль этого слова. Если преподаватель при наименовании предметов будет часто употреблять слова «значит», «имеет», то учащиеся постепенно проясняют для себя значение этих понятий и сами, так сказать, переводят их на свой родной язык. Наиболее общие понятия мы и в своем родном языке постигаем лишь чутьем, не умея об'яснить их значение.

КОНТРОЛЬ И ПОВТОРЕНИЕ.

Рядом с наименованием предметов, действий и качеств преподаватель постоянно ведет контрольные и повторительные упражнениям. Контрольные упражнения здесь совершенно необходимы. Отправным пунктом при занятиях здесь служат мыслительные процессы, происходящие в чужом уме, процессы, не выраженные словами. О них можно только догадываться, предполагать их, и, значит, при всем уменьи преподавателя, здесь всегда возможны ошибки.

Повторительные упражнения необходимы для закрепления слов в памяти. Они производятся на другой, на третий и т. д. день после первоначального усвоения и продолжаются до тех пор, пока слова не будут твердо всеми усвоены. При этих упражнениях не преподаватель называет предметы и действия, а учащийся. Преподаватель указывает на предметы и спрашивает: «что это?», «кто это?» Если повторяются названия действий, преподаватель спрашивает: «что он, она делает?» При повторении названий качеств задается вопрос: «какой это?» При повторении производится и контролирование. Для этой последней цели подбираются не те самые предметы, которые были названы в первый раз, а другие, однородные с ними, т.-е. имеющие то же название. При контролировании названий качеств берутся другие предметы, обладающие тем же качеством, а не тот предмет, который был взят для этого в первый раз.

При контролировании названий действий берутся те же действия, но в другой обстановке.

НЕ ОТДЕЛЬНЫЕ СЛОВА, А СВЯЗНАЯ РЕЧЬ.

С самого начала занятий нужно всячески стараться, чтобы речь была связная. Для этого нужно комбинировать названия предметов с названиями действий и качеств. Простая двучленная комбинация названия предмета с названием действия дает простое нераспространенное предложение. Эта комбинация может быть введена в речь при первых же опытах наименования действий.

Вторую ступень при употреблении связной речи составит комбинация из трех членов: предложения, глагольного сказуемого и прямого дополнения. Русская грамматика дает возможность пользоваться такой комбинацией до изучения грамматических форм склонения. Для постановки прямого дополнения не нужно знать падежных форм, если употреблять в дело имена неодушевленных предметов мужского и среднего рода в единственном числе, имена женского рода на *ь* в единственном числе или всякое вообще название неодушевленных предметов во множественном числе. Только имена одушевленных предметов и имена женского рода на а или я имеют в роли прямого дополнения особое окончание в винительном падеже. Во всех же остальных случаях трехчленную фразу указанного выше типа можно правильно составить, не имея понятия о склонении имен, путем простого наименования двух предметов (подлежащего и дополнения) и действия («вот дети пьют чая», «вот извозчик гонит лошадь», «вот торговка продает булки» и т. п.).

На третьей ступени двучленные и трехчленные комбинации можно брать по-парно, соединять три комбинации и т .д. При таких соединениях предложения или будут стоять отдельно и связываться только смыслом (все предметы и действия об'единены в одну картину, мыслятся вместе), или же будут связаны союзами «и», «а», «но». На четвертой ступени мы перейдем к остальным падежам, кроме перечисленных выше категорий винительного падежа.

ПРОФ. М. В. СЕРГИЕВСКИЙ.

ВЫРАБОТКА ПРОИЗНОШЕНИЯ.

Вопрос о выработке правильного произношения при преподавании русского языка в национальной школе ставится почти что впервые в нашей методической литературе. Это обстоятельство, позволяет и автору настоящей статьи открыто высказаться о тех затруднениях, с какими приходится столкнуться при разработке данной темы. Я имею в виду

прежде всего чрезвычайную скудость самых материалов, касающихся наблюдений над русской речью в устах различных народностей, населяющих СССР, которым приходится пользоваться русским языком. В самом деле, кроме материалов по русскому языку у татар, опубликованных проф. Лукьяненко в его брошюре: «Русский язык, как предмет преподавания в тюрко-татарской школе» (Баку, 1926 г.) [1]), да у некоторых поволжских народов—в имеющей появиться в скором времени статье проф. А. М. Селищева «Русские говоры Казанского края и русский язык у чуваш и черемис» [2]), в нашей литературе не было сколько-нибудь серьезных исследований и наблюдений по данному вопросу. Появлялись лишь небольшие разрозненные статьи, затрагивавшие, между прочим, и эту тему. Вот почему моя статья не может ни в какой мере претендовать на сколько-нибудь полное и всестороннее освещение всего этого вопроса. Главное, на что приходится сейчас обратить внимание, это самая постановка вопроса, необходимость пополнения здесь самого фактического материала, который при его большом разнообразии особенно требует собирания и изучения по отдельным языковым группам [3]).

НЕОБХОДИМОСТЬ ВЫРАБОТКИ ПРАВИЛЬНОГО ПРОИЗНОШЕНИЯ.

Прежде чем перейти непосредственно к основной теме, позволительно задать два вопроса: в какой мере вообще выработка произношения должна занимать известное место в преподавании русского языка и возможна ли она в условиях школьной обстановки. На первый вопрос приходится дать только один ответ: правильное произношение есть один из главных моментов в усвоении какого бы то ни было языка, не исключая и родного. Это есть один из главных критериев для суждения о самой степени овладения языком. Поэтому-то всякий иностранец, хорошо владеющий чужой речью, остается в представлении носителей этой последней иностранцем, пока он в произношении своем сохраняет отличия, часто довольно неуловимые, которые в просторечии принято называть «иностранным акцентом».

---

[1]) А также в ниже приводимой работе проф. В. А. Богородицкого по этому же вопросу.

[2]) В «Ученых Записках Лингвистической секции Научно-Исследовательского института языка и литературы» (вып. 1. М. 1927 г.).

[3]) В качестве материалов для настоящей статьи, кроме упомянутых выше статей проф. Лукьяненко и Селищева, послужила еще небольшая статейка Д. Борисова: „Об изучении русского языка в Коми школах“ (журнал „Коми Просвещения“ 1926 г., № 2), кое какие указания в статье проф. Жирмунского „Studien zur Yolkskunde der deutschen Kolonien“ в журнале „Zur neuen Schule“, 1925 г. № 14—15; мои личные наблюдения в Московских школах—татарской и цыганской, а также наблюдения в латышской и немецкой школах в Москве, сделанные по моей просьбе слушательницей 2 МГУ А. Я. Пшерадской, за которые я приношу ей здесь свою благодарность.

Отвечая на вопрос, возможно ли достижение чистоты речи в условиях школьного преподавания, приходится сказать, что от постановки преподавания зависит самое главное. Суть дела заключается не в том, что школа научит чисто и правильно произносить чужую иноязычную—в нашем случае русскую—речь, но в том, что при правильном подходе к делу и известных методических предпосылках школа заложит все основания к тому, чтобы эта цель была достигнута при известных благоприятных условиях, в частности, при достаточном общении с русской средой.

ПРИЧИНА НЕПРАВИЛЬНОГО ПРОИЗНОШЕНИЯ РУССКИХ ЗВУКОВ НАЦМЕНАМИ.

В чем же заключается причина того, что человек, принадлежащий к известной языковой группе, при изучении языка иноязычной группы, даже при правильном его употреблении в грамматическом и синтаксическом отношении, с гораздо большим трудом усваивает самое произошение, гораздо труднее расстается с своим особым «акцентом?» Эта причина лежит прежде всего в том, что каждый язык, обладая известной совокупностью звуков речи, обладает в то же время особым, ему одному только свойственным, складом речевых органов, тем, что в науке языковедения принято называть артикуляционной базой. Так, например, в одних языках звуки речи артикулируются преимущественно в передней части полости рта, в других—в задней; в одних губы принимают более энергичное участие при образовании звуков, в других их участие оказывается минимальным; степень напряженности мышц языка может быть также различна и т. д. Но кроме этого необходимо учесть еще одно обстоятельство. В каждом языке мы встречаемся с особыми оттенками в произношении звуков, на первый взгляд, казалось бы, совершенно однородных. Так, например, русское и латышское *а* представляются совершенно различными, поскольку латышское *а* (в словах balodis—голубь, bast—набивать) образуется несколько напряженнее, чем русское; татарское *а* произносится с большим округлением губ и потому приближается к звуку *о* (Лукьяненко, стр. 39). Цыгане произносят гласный *о* более закрыто, чем русские, а у латышей этот гласный встречается вообще редко, но также произносится с большей напряженностью, чем русский; у татар он прямо приближается к *у*. Такие же отличия наблюдаются и в отношении гласных *э* и *и* и т. д. Ко всему этому присоединяется еще различие в ударении и интонации: последняя на слух воспринимается иногда, как своеобразная певучесть, свойственная одним языкам по сравнению с другими. Русское московское произношение отличается

именно таким богатством интонации, отчего у иностранцев получается впечатление, будто москвичи говорят нараспев.

Из всего этого становится понятным, почему всякий человек, усвоивший с рождения известный язык и, следовательно, определенную органическую базу, в тех случаях, когда ему приходится произносить слова чужого языка, непременно произносит звуки этого языка так, как он привык и умеет выговаривать звуки родной речи. Там же, где дело идет о произношении чужих звуков, аналогичных которым нет на родном языке говорящего, там тем более вместо недостающего звука подставляется сходный, имеющийся в родном, или просто не усваивается какой-либо из элементов непривычной артикуляции. Немец и латыш, например, вместо русского *ы* ставят просто *и* и говорят: високо, виросли, било, криши—вместо высоко, выросли, было, крыши; чуваши подставляют средний звук между *и* и *ы*: приви(*ы*)кать, язи(*ы*)к (Селищев). Те же латыши, не имеющие в своем языке звука, аналогичного русскому *щ* (т.-е. по существу двойного мягкого *ш*), подставляют вместо него сочетание *ш* с мягким *к*, (известное в таких латышских словах, как sk,idris—«жидкий», sk,iersam—«поперек») и т. п. Татары говорят просто двойное твердое *ш*: ишшо, или ишше вместо еще, пришшурился, шытинка вместо щетинка. Неимение в родном языке мягких согласных у немцев или татар заставляет произносить на месте их соответствующие твердые: татарское произношение—дэлу, каком-нибуд, веровку вместо веревку, т.-е. вер’овку, немецкое—дэрэви, вместо деревья, дэршит вместо держит и т. д.; то же самое наблюдается у коми (дэти, лэс—Борисов). Те же коми, не имея в своем языке звука *х*, заменяют его через *к* (корошо); то же иногда делают татары: козяин; у чуваш *х* звучит опять таки отлично: «произносится более раскрытою гортанью», по свидетельству Ашмарина (см. у Селищева). Одним словом, всюду русский язык в устах национальных меньшинств звучит по разному, будучи произносим на иной органической базе, каждый раз со своими характерными отличиями. Не говорю уже, какой различный характер ударения наблюдается в устах различных национальностей, говорящих порусски: характерное прерывистое ударение особенно резко отличает русское говорение в устах латыша; у других народностей оно просто ставится неправильно, особенно там, где в родном языке имеется для него всегда определенное место: в начале слова (как у немцев, у коми), на предпоследнем слоге (как у поляков), на последнем (как у татар) [1]) и т. п.

---

[1]) Ср. ошибки у татарских детей: в сторону́, стекла́ (стёкла), спрыгну́л, выпрыгну́л, а также выскочи́ли, двига́лось, лязга́ют и т. п.

ОСНОВНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ДЛЯ ВЫРАБОТКИ ПРОИЗНОШЕНИЯ.

Таким образом, мы приходим к основному положению, что для каждой народности, изучающей русский язык в школах, должны быть установлены специфические условия, которые необходимо принимать во внимание при выработке произношения. Прежде всего, как я уже указал, необходимо установление в каждом отдельном случае, в чем главным образом страдает произношение русской речи; затем надлежит выяснить особенности артикуляционной базы родного языка каждого народа и определить причины, затрудняющие правильное произношение русских звуков. Иначе говоря, по языку каждой национальности нужно иметь правильно и научно разработанную фонетику, т.-е. учение о звуках, нужно сравнение звукового состава языка этой национальности с русским, и тогда можно подойти к последовательному методическому изучению приемов выработки произношения и русской речи. При отсутствии этих основных данных приходится лишь ограничиться сообщением основных методических средств, коими можно руководствоваться преподавателю русского языка в школе 1-й ст.

ЗНАНИЕ УЧАЩИМ ФОНЕТИКИ И ФИЗИОЛОГИИ РЕЧИ.

Для правильной постановки дела обучения произношению необходимо самому преподавателю прежде всего быть ориентированным в основах описательной фонетики и физиологии звуков речи. Преподаватель должен сам не только правильно произносить звуки русского языка, но и знать условия их образования, знать, при участии каких органов речи образуется тот или иной звук и в чем его главная сущность. При этом совершенно необходимо представлять себе и самое различие звукового состава русского языка от родного языка учащихся, различие не только в отдельных звуках, но и в самой системе звуков [1]). Для примера преподаватель русского языка в немецкой школе должен знать, что в системе русских звуков, в отличие от немецкой, имеются звуки *ы*, *ъ*, *и*, *ь*, последние слышатся в неударных слогах вместо графических *а*, *о*, (*ъ*), *е*, *я* (*ь*)—ср. гъварит (говорит), пъравоз (паравоз), рьдавой (рядовой), бьригу (бе-

[1]) Основные сведения по фонетике вообще и русского языка в частности преподаватель может почерпнуть из книг: проф. Д. Н. Ушакова—«Краткое введение в науку о языке», 6-е изд. 1923 г., особенно у проф. Богородицкого—«Очерки по языковедению и русскому языку» (2-е изд. Казань 1909 г.), Рихтер—«Как мы говорим», Спб. 1913 г. (Библиотека Знания), Чернышов—«Законы и правила русского произношения» (3-е изд., Птг. 1915 г.). К сожалению нельзя указать специальных пособий на русском языке по фонетике большинства языков угро-финских, кавказских и турецких, распространенных на территории СССР. Можно рекомендовать только для кавказско-татарских языков работу проф. Богородицкого: «Характер звукового состава в казанских говорах поволжско-татарских языков в соотношении с звуковой системой общерусского языка»—в «Известиях Академии Наук» 1919 г. т. XII—XV, а так-

регу) и т. п.; далее, русский язык различает определенно звонкие и глухие согласные *б—п*, *д—т*, *г—к*, *ж—ш*, *з—с*, *в—ф*, в то время, как немецкому говорению звонкие несвойственны и вместо них слышатся обыкновенно глухие, только произносимые с слабым напряжением языковых мышц; кроме этого в русской фонетике имеются звуки, совсем незнакомые для немца, как *ж* и *щ* (двойное мягкое *ш*); наконец, очень многие русские согласные могут быть и твердыми я мягкими, тогда как последние незнаковы немецкой речи. Перечисленными различиями об'ясняются те неправильности, какие мы встречаем в немецком произношении русских звуков, в частности, употребление твердых согласных вместо мягких: ручом, удэршит, дэрэви, подрастэт; замены *ы* через *и*: криши, знакомые, висихают, мокрим, било, толпи; путаница звонких и глухих согласных, особенно ярко проявляющаяся в письме: знег, удэршит, салюбовалза, журшали, убодрепляется, бол (пол), труких, болочки, стелано, болжую, польсу, бостроенные, втоль; замена *щ* через *ш*: шуплым (щуплым), сошитает (сощитает) и т. п. Влияние письменных образов вместо живой речи сказывается и на неправильном соблюдении в произношении звуков *о* или *е*, где на самом деле ожидались бы *ъ* или *ь* или *а* и *и* (последнее в неударных слогах непосредственно перед ударением), ср. подобно́го (с тщательным произнесением каждого звука *о* при неправильном ударении), толпу, подрастэт, салюбовалза (в живой речи зълюбовалсь), на попытках передачи мягкости согласного посредством излишнего написания *ь*: льистья, улительи и т. п. Добавлю, что аналогичные неправильности в произношении мягких гласных и в их выражении на письме отмечены Борисовым у коми, ср. написания льес, кльув. То же встречаем у татар в отношении мягких согласных: они или произносятся твердо: весоло, дэлу, чистыт (чистить), мыт (мыть), возмот (возьмет), или появляется лишний в произношении звук *й* (на письме передается через *ь* ньанчит (няньчить), заставльяли, рибьятами. Как видно, характерные особенности русской речи, не встречающиеся в тех или иных языках, вызывают всюду в этих последних одинаковые ошибки, а

же его «Введение в тюрко-татарское языкознание», Казань 1922 г., см. еще его же: «Ученические ошибки на уроках русской диктовки в татарских школах» («Вестник Просвещения»—Т. С. С. Р., 1921 г. № 6—7). По чувашскому языку некоторые сведения даны в книге Матвеева Т. М. — «Грамматика чувашского языка». Симбирск, 1919 г., по мари—у Кармазина Г. Г.: «Основы транскрипции языка мари (Казань, 1918 г.), но эти последние далеко не полны и недостаточно подробны.

По немецкому языку имеется большая литература на немецком же языке из которой особенно рекомендую Bremer «Deutsche Lautlehre, 2 Auf. (Lpz. 1918 г.) и Luick—«Deutsche Lautrenre», 2 Auf. Wien 1921 г.). Некоторые сведения по латышскому языку можно почерпнуть в книге Endzelin «Lettische Grammatik». (Heidelberg, 1924 г.).

потому и подход к исправлению их должен быть всюду в основном одинаков с дальнейшими уже дополнениями специфического свойства.

Упражнения в произношении.

При всех этих условиях совершенно ясно также, что упражнения в произношении должны итти в двух направлениях одновременно. Во-первых, необходимо «приучить ухо учащихся правильно воспринимать акустический элемент слов чужого языка, во-вторых, настолько дать навыки органам артикуляции, чтобы звук чужой речи правильно ими воспроизводился и в-третьих, прочно и определенно усвоить ассоциацию между акустическим и моторным (артикуляционным) моментом каждого звука» [1]. Обучение произношению должно исходить, таким образом, не от письма, но от воспринимаемого ухом звука. Преподаватель должен сначала давать устный материал, который учащиеся упражняются правильно усваивать со слов учителя, тщательно следящего за его правильным воспроизведением. Само собой разумеется, при этом преподаватель может и должен пользоваться известными приемами для облегчения этого процесса усвоения иноязычных звуков, которые в основном сводятся к следующему.

Преподаватель знакомит учащихся с особыми звуками русского языка не только путем акустического впечатления, но и путем описания физиологической стороны данного звука, сообщая, посредством каких органов речи он артикулируется. Так, напр., преподаватель русского языка в немецкой школе [2] должен раз'яснить учащимся, в чем состоит различие звонких и глухих согласных, показать, что значит участие голоса при артикуляции звуков, произнося хотя бы звонкие сонорные *р, л, м, н* и переходя от последних к соответствующим взрывным губным и зубным *б, п, д, т*. Далее необходимо раз'яснить [3] сущность мягкости согласных, описать физиологическую сторону последней, описать положение кончика языка при произношении мягких согласных, отличающее последнее от обычных твердых, и на ряде примеров запечатлеть различие между обоими

---

[1]) E. Otto — „Methodik und Didaktic des neusprachlichen Unterrichtsy 2 и 3 Anf. Bielefeld u. Lps. 1925.

[2]) Это может относиться к школам II ст. В большинстве же нацменшкол I ст. отдельного учителя русского языка нет, а преподает его классный учитель, для которого русский язык—не родной. *Ред.*

[3]) Такого рода указания могут быть даны только в том случае, если, конечно, учитель сам свободно ориентируется в этих вопросах и сумеет выработать форму об'яснения, доступную пониманию учеников школ I ст.

Редакция.

родами согласных. Те же указания одинаково пригодятся для всех языков, не знающих мягких согласных. После этого отпадет всякая трудность в произнесении того звука, который обозначается знаком *щ*, так как правильное усвоение процесса мягкости применительно к фрикативному *ш* даст возможность легко воспроизвести и двойной мягкий *ш*, как звучит русское *щ*. Для языка коми, где отсутствуют звуки *ф*, *х*, *ц*, заменяемые в обычном произношении через *п*, *к*, *ч* (Борисов, стр. 23), нетрудно будет усвоить правильное произношение этих согласных, если об'яснить учащимся процесс их образования: сближение нижней губы с верхними зубами без участия голоса при *ф* (ср. при этом аналогичное образование при *в*), характерный шум трения воздуха в задней части полости рта между спинкой языка и мягким небом при *х* (ср. при этом образование *к* или *г* при смыкании тех же речевых органов), наконец, сложный характер звука *ц*, элементы которого *т* и *с* имеются в отдельности в языке. Таким же порядком должно итти обучение произношению и в остальных случаях.

Современная методика рекомендует при изучении неродного языка начинать преподавание именно с устного усвоения элементов речи на только что указанных основаниях, останавливаясь при этом, главным образом, на звуках, трудных для усвоения или вовсе чуждых учащемуся. Поэтому в каждой национальной школе порядок самого ознакомления со звуками русской речи должен быть различен. В будущем таким образом должен строиться и начальный букварь, переходя от знакомых звуков к незнакомым. Но во всяком случае чрезвычайно желательно посвятить несколько первых уроков только устному вводному фонетическому курсу [1]), устанавливающему для дальнейшего чтения уже правильные навыки артикуляции звуков русской речи. При благоприятных условиях учащий может пользоваться и некоторыми вспомогательными приемами иллюстративного характера, показывающими самую работу органов речи. Так, очень способствует уяснению физиологической природы звуков речи, если учащий воспроизводит на доске схематическую картину положения языка в полости рта при артикуляции разных звуков, особенно там, где не так наглядно можно сделать соответствующие описания, (напр., при артикуляции *ы* или разных типов других гласных звуков).

---

[1]) В период устных уроков, которые прешествуют обучению грамоте, необходимо обратить внимание на фонетические упражнения, но редакция не может согласиться с высказанным здесь пожеланием автора и считает недопустимым держать ребят весь урок на фонетических особенностях языка.

Редакция.

Само собой разумеется, заранее необходимо оговориться, что проведение такого вводного фонетического курса не должно быть слишком громоздким и сложным. Не надо увлекаться и вдаваться в излишние подробности, отнюдь не стремиться к систематическому изложению физиологии звуков речи со всеми деталями работы органов речи и удлинять без нужды этот отдел. Учащий должен обратить главное внимание на основные трудности в усвоении звуков русской речи, только о них дать соответствующие раз'яснения, не злоупотребляя временем и ограничиваясь самыми простейшими приемами об'яснений. На такой точке зрения стоит упомянутый мною немецкий методист Эрнст Отто, возражающий против удлинения вводного курса до 3—4 недель, как это пробовали делать, и предлагающий ограничить его всего несколькими часами, с чем вполне надлежит согласиться.

Практически учащий должен с самого начала стремиться к достижению учащимися правильных навыков и следить за точностью воспроизведения звуков русского языка, исправлять ошибки и т. д. Этого можно достигнуть, чаще заставляя учащихся и отдельно, и хором повторять произнесенные учителем слова после того, как уже будет сделано надлежащее об'яснение и описание каждого нового звука. Сначала предпочтительнее вызывать отдельных учеников для упражнения в правильности произношения, затем повторять хором и еще раз возвращаться к индивидуальному выявлению достигнутых результатов, после чего уже можно сразу повторять за учителем всем классом новые даваемые примеры.

Проф. А. М. Лукьяненко в упомянутой статье (стр. 39) рекомендует в общем аналогичные методы на основе своих наблюдений над русским языком в школах у крымских татар. Он считает целесообразным, чтобы учащий сам с особой отчетностью громко произносил те или иные звуки, «заставляя учеников не только слушать произносимый им звук, но и смотреть на его губы, чтобы обратить внимание учеников на степень раскрытия рта и на уклад губ при произнесении тех или иных звуков: по произнесении звука несколько раз преподавателем, ученики, в одиночку и хором, воспроизводят звук, причем преподаватель об'ясняет им, каков должен быть раствор рта и положение губ или что надо изменить в артикуляции звука... Вообще усвоение произношения должно основываться не только на подражании преподавателю, медленно, громко и отчетливо воспроизводившему звуки и слова, но и на элементарных данных физиологии звуков речи».

На основе этих общих соображений можно строить методику преподавания русского языка в национальной школе применительно если не к каждому языку национальных

меньшинств в РСФСР, то по крайней мере к группам однородных более или менее языков, входящих в одну языковую семью, как например, восточно-финскую или турецко-татарскую, балтийскую и т. п. В мою задачу не входит излагать подобного рода частные приложения общих принципов, в особенности при отсутствии еще очень многих данных. Эти частные построения должны явиться в результате работы самих местных деятелей в школах национальных меньшинств. Можно только сказать, что из приведенных выше иллюстраций по тем немногим данным, которые я имел в своем распоряжении, очень многое явится вполне однородным для разных иноязычных групп по отношению к процессам усвоения ими правильного русского произношения. Задачей методики преподавания языка в каждой национальной школе разных языковых типов будет уже найти надлежащее и правильное расположение самого подлежащего усвоению материала. Трудности русского произношения в большинстве случаев одинаковы для ряда языков: мягкие согласные составляют одинаковое затруднение и для немцев, и для латышей, и для татар, и для коми, и для чуваш; правильное различение звонких и глухих необходимо также немцам и чувашам, отчасти марийцам, *ы* трудно немцам, латышам, чувашам, марийцам и т. д. Кроме этого, разумеется, для каждого народа есть свои специфические затруднения, как например, для чуваш: мягкое свистящее *с*, *з*, (они произносят своеобразно, с шепелявостью); для коми, мари фрикативные *ф*, *х*, *ц* (первый также для чуваш), для латышей *щ* и т. д. В каком последовательном порядке располагать весь этот материал для преподавания, в каждом отдельном случае составляет дело практики и постепенного оформления результатов нормальной школьной работы и эмпирически достигнутых выводов. Надлежащая постановка дела на местах, несомненно, даст свои плоды, и можно высказать надежду, что последние не заставят себя слишком долго ждать. Необходимо только, чтобы, приступая к проведению в жизнь высказанных здесь пожеланий, преподаватели были вооружены предварительно знанием фактов фонетики и физиологии звуков речи, как родного языка, так, в особенности, и русского. Иначе без этих предпосылок работа может пойти совсем не в том направлении и превратиться в нежелательное кустарничество, которое может только затормозить достижение желанных целей.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ НАЦМЕН

может строиться по одному шаблону. При составлении плана обучения русской грамоте принимаются во внимание: 1) степень знания учащимися русского языка, 2) умение уча-

щихся читать и писать на родном языке и 3) сравнительные особенности звуковой системы, алфавита и строя русского и родного языка учащихся.

Не имея возможности указать в настоящем сборнике порядок ознакомления с русским алфавитом детей всех национальных меньшинств РСФСР, мы помещаем три статьи т.т. Струковой, Л. Н. Воробьева и Борисова, которые помогут педагогам ориентироваться в этом вопросе и применить те же принципы и в других школах для других национальностей.

Редакция.

М. СТРУКОВА.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ГРАМОТЕ В ПОЛЬСКОЙ ШКОЛЕ.

По разному принимают русскую грамоту дети нацмен. Составляя национальное меньшинство, одни народности легко сливаются с окружающей средой, быстро усваивают русскую речь и охотно пользуются ею. Другие народности живут островками, жмутся к своим и сторонятся от чужого. К числу первых принадлежат поляки: польские дети быстро овладевают русской речью и в обиходе жизни часто к ней прибегают.

Поступая в школу, дети хорошо понимают русский язык, свободно отвечают на вопросы из жизни дома и школы. Предварительной работы для накопления запаса слов здесь вести не приходится. И, вместо того, чтобы втягивать детей в работу по русскому языку, нашему преподавателю приходится оттягивать начало занятий по этому предмету. С самого начала года дети 2-й группы ежедневно задают вопрос:—«а у нас будет русский?»

Первый урок всегда встречается с радостью—это то, чего добивались, ждали. Дети наперерыв сообщают, кто что знает по русскому языку, расспрашивают про дом, кто дома говорит по-русски с товарищами, родителями (часто бывает, что один из родителей русский). Кое-кто знает стишки и говорит их.

Урок проходит в устной беседе. Беседа, которая ведется с детьми, должна быть естественной. Хорошо, если дети начинают русский язык с преподавателем-специалистом, а не со своим групповодом, с которым дети привыкли говорить на родном языке.

Если же эти занятия ведет групповод, то ему следует начать работу по русскому языку в тот момент, когда это вытекает из работы. Дети собираются на экскурсию, где придется кое о чем спросить русских жителей, что-то узнать

у них: естественно, что в эту минуту групповоду нужно перейти на русский язык и повести беседу на этом языке.

Искусственно натянутая беседа совсем скучна. Как-то в нулевой группе нашей школы руководительница сказала мальчику: «ты теперь повнимательнее посмотри, что мы будем делать, и потом мне расскажешь». Мальчуган ответил: «а зачем я буду рассказывать, вы сами видите, что мы делаем!» Если ребенок не чувствует смысла в беседе, он не будет стараться говорить, а нам важно втянуть всех в разговорную речь.

Не следует считать работой по устной речи только разговор с детьми: всякая игра с введением слов, песенок, отдельное пение—все это благодарный материал для того, чтобы «развязать» языки детям нацмен.

В Швейцарии каждый учитель в первоначальной школе начинает работу с малышами с работы над произношением на своем родном языке. Чистота произношения—залог правильной, чистой речи.

Охотнее всего дети запоминают слова, когда они связаны с движением, игрой. Кроме того, мы гарантированы, что в игре все дети примут участие.

Уроки устной речи ведутся в нашей школе не для накопления первоначального запаса слов, а для выработки произношения, чистоты акцента.

Польские ребята часто неправильно, по-своему, произносят звуки: «ч», «щ», «ц», «ть» (например, слово тетя поизносят цоца). Также нередки ошибки в постановке ударения (например, слово «дома̀» произносят—«до̀мы», вместо «Москва»—Мо̀сква). Для борьбы с этими ошибками мы исправляем речь учащихся, заставляя их повторить правильно трудные для них слова, сопоставляем польские слова с русскими.

Помимо произношения, во время вводного курса мы обращаем внимание и вообще на правильность русской речи. Наши дети строят предложения часто по образцу польских фраз, вследствие чего они изобилуют ошибками вроде: «смеются с него» и т. п.

Конечно, для того, чтобы ориентироваться в ошибках учеников, учащий должен знать их родной язык.

Важно занятия по русскому языку связывать с общей темой работы в данной группе. Игры и стихотворения подбираются в связи с темой. Примерно: к теме «Осень»—песенка «Осень наступила», к теме «Дикие животные»—игра:—«Охота на медведя» со словами: «на медведя мы идем» и т. д. Преподаватель русского языка всю работу ведет на фоне основной темы. Всегда следует все же помнить о том, что не надо повторяться и не прорабатывать одного и того же с детьми на родном и русском языке. Работа по русскому языку, особенно в 1-й группе—это дополнение к теме, а не проработка

темы. Уклон беседы по русскому языку иной; здесь, кроме дополнения материалом, преследуется своя цель—языковая.

От занятий по устной речи преподаватель переходит к обучению грамоте. Это обучение ведется также в связи с темой, так как здесь естественно и просто связать эту грамоту с основной работой.

Подходя к вопросу о русской грамоте, преподаватель отдает себе отчет в том, что дети уже читают по-польски, выделяют уже звуки и буквы.

При сравнении польского и русского алфавитов, видим, что 1) часть русских букв совпадает с буквами польского алфавита: *а, о, к, д*—одна форма их написания; 2) другая часть русских букв имеет графику, одинаковую с польскими буквами, но по звукам эти буквы разные: *в, с, р, п, т, е*; наконец, 3) есть особые буквы русского алфавита—*б, з, ж, л* и пр. Эти буквы—простые по звукам, но у нас еще имеются сложные по звукам буквы—*я, е, ё, ю*, звуки которых в польском языке изображаются двумя буквами — ja, je, jo. Приступая к русской грамоте, преподавателю необходимо учесть эти особенности, только тогда он может правильно построить работу. От звука к букве, от знакомого и известного к новому—вот что преподаватель должен твердо помнить.

Первое слово, которое дети запишут и прочтут, будет состоять из букв родного алфавита, простых по звукам. Все дети сумеют нарисовать собаку и подписать под картинкой имя собаки «Кадо». Важно сохранить то начертание буквы «д», которое сходно с польским, иначе вы сразу введете их в заблуждение, так как «д», иначе написанное (вниз), по-польски читается, как «г», и дети долго будут путать буквы, если им случайно преподаватель сначала даст эту графику буквы.

Далее преподаватель вводит буквы—одинаковые по графике, но разные по звукам—*р, с, п, т*.

С первых же слов печатный текст дается вместе с письменным; это легко удается, так как со многими буквами дети уже знакомы по родному алфавиту.

Перемежая уроки грамоты с беседой и играми, учитель улавливает интерес детей и в связи с этим выбирает то или другое слово для записи, сохраняя при этом, конечно, последовательность вводимых букв. Допустим, была беседа о домашних животных; при этом подходящим словом может быть «кот». Обращается внимание детей на то, что буква «*т*» им знакома по начертанию, а выговаривается иначе.

Можно данный звук выделить и дать на него несколько слов.

Один мальчуган додумался: словом «тата» (*тата*) по-польски называется мать, а написанное по-русски это слово означает отца.

Постепенно переходим к буквам, совсем незнакомым например, буква *б*, пишем «работа», «собака».

Имея за собой этот запас букв и звуков, переходим к книжке (речь идет о первой книге по русскому языку для польских школ), которая облегчает работу преподавателя тем, что в ней соблюдается постепенность звуков и букв. Всю работу учитель мог бы проделать без букваря, по буквам разрезной азбуки, что требует только большей затраты времени на подготовку к уроку.

Первое смягчение согласной, которое мы даем детям, это—смягчение с буквой «и», так как оно знакомо детям—бил, они и т. д. К сложным буквам *я*, *е*, *ю* вообще следует переходить позже, давая их первоначально в начале слога—еда, ем, Юля, январь, после же их надо дать в середине слога, особо обращая внимание детей на их произношение.

Букву «*е*» мы даем сначала в слоге после полского L—«Lenin», где она выговаривается одинаково с русским «Ленин», а позднее переходим к русскому смягчению—бегал (biegal).

Весь букварь с детьми можно пройти в течение 6 недель.

Л. Н. ВОРОБЬЕВА.

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ТЮРОК РУССКОЙ ГРАМОТЕ.

Ставя себе основной задачей освещение этапа, по которому могли бы следовать тюркские школы нацменьшинств при обучении русской грамоте, необходимо иметь установку прежде всего, на степень сложности и легкости русских звуков для той или иной тюркской народности. Для уяснения некоторого характера общей фонетической установки между отдельными тюркскими языками в соответствии с русским языком—является необходимым отметить ряд отличий и степень отдаленности тюркской фонетики от русской—с тем, чтобы ярче раскрывались соответствия.

Территория, охватывающая тюркские школы, конечно, довольно велика, и на ней можно встретить необычайное разнообразие тюркских языков, которые характеризуют принадлежность к той или другой национальности. Ориентируясь на более многолюдные тюркские национальности, можно пока остановиться на некоторых из них, которые могут дать приблизительную картину обще-тюркской фонетики, сравнительно с русской.

СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТАТАРСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ.

Если мы проследим татарскую речь, то мы увидим, что здесь нет звуков *ц* и *щ*, нет чистого русского *о*, есть

средний звук между *а* и *э*, есть неполные *и*, *ы* (наряду с достаточно полными этими звуками), имеется придыхание, которое едва заметно при произношении (почти дающее чистые звуки *а*, *э*, *и*). Татарское *а* не является полным русским *а*, а заднеязычным, почему оно устремляется в *о*.

Эти беглые оговорки приводят к графическим соответствиям следующего порядка:

Тат.	Рус.	Тат.	Рус.
ا	а	او	у
ب	б	ف	ф
ۋ	в	ح	х
گ	г	ج	ч
د	д	ش	ш
ژ	ж	يا	я—(йа)
ز	з	يو	ю—(йу)
ى	и	ئه	э
ک	к	ۇ	й, ы
ل	л	ع	— (гортанный, звонкий, соответствует глухому „х“).
م	м		
ن	н	ة	глухой гортанный звук—h.
پ	п	يه	е—(йэ)
ر	р	—	ц
س	с	—	щ
ت	т	—	о

Совершенно нет общих звуков с Ц и Щ.

Нет чистых звуков Е, О.

Методом аналогий и исключений решается вопрос, какие же звуки могут фигурировать на первых занятиях по русскому языку с татарами.

Несмотря на условность соотношения татарского ا (*а*) к русскому *а* можно смело пользоваться русским *а*, которое татарами воспроизводится очень легко. Можно вводить потом и русское *и*, *у*. Легче разрешается вопрос с согласными, где соответствий значительно больше. Из согласных можно на первых же уроках вводить: *б*, *в*, *г*, *д*, *ж*, *з*, *к*, *л*, *м*, *н*, *п*, *р*, *с*, *т*, *ф*, *х*; из шипящих: *ч*, *ш*. Звуки, не имеющие пол-

ного соответствия и совсем отсутствующие, должны употребляться в позднейших уроках в порядке нарастающей трудности (соотв. букв.: *я, ю, е, о, ы, ц, щ*). Бояться стечения согласных (особенно *р—л, р—т*, комбинации *и + р + т*) в русских словах при обучении тюрков вообще, отнюдь не следует. Пусть, положим, на одном из первых же уроков будут введены слова из темы «Класс»: класс, парта, шкаф. Такие слова очень легко поддаются татарской транскрипции[1]). К ней мы прибегаем на первых уроках, пользуясь ею таким образом: берем слова «класс», «парта» и пишем их татарскими буквами: کلاس, پارتا

Ударение в тюркских словах падает, обыкновенно, на последний слог. Если в слове три или более слогов, то кроме обычного ударения мы встречаемся с добавочным, одним или больше, которое является более слабым, в сравнении с основным. (В отрицательных глаголах ударение падает на слог, предшествующий отрицанию. Предикативные приставки спряжения[2]) и некоторые условные окончания, например, соответствующие русскому значению «*по*» в словах: по-татарски, по-русски,—ударений не принимают).

Отсюда следует: если встречается в русском языке большое слово (добровольно), то татарин сделает в нем два ударения—добро̀вольно́. Необходимо особенно сделить за правильностью ударений в таких словах.

Есть в тюркских языках и «сомнительные» звуки, которые встречаются в конце слов (таб, произносится—тап—найди и др.). Буквенные обозначения их должны произноситься по закону, общему во многих языках; *б*, как *п*; *д* как *т* и др. Тюркские языки особенно верны этому закону, что можно наблюдать хотя бы на каком-нибудь слове «поп», написанном на этих языках, где вы видите буквы не *п*, а *б*, (т.-е. поб). Поэтому слов с звонкой согласной в конце слова бояться не следует.

В татарском языке *л* после носовых звуков *н, м, нг* (ڭ) слышится как *н* (а пишется *л*). Аффикс[3]) исходного падежа, дан, ден, тоже после носовых, произносится как нан, т.-е. происходит полная ассимиляция[4]) носовых звуков. Следовательно в русском языке следует обращать внимание на сочетание *л* и *д*, с носовыми звуками, во избежание неправильного произношения.

---

[1]) Татарская транскрипция—замена русских букв татарскими.

[2]) Предикативные приставки — приставки, которые дают оттенок сказуемого.

[3]) Аффикс исходного падежа—окончание для данного падежа.

[4]) Слияние звуков.

СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКОГО И АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКОВ И ЯЗЫКА КРЫМСКИХ ТАТАР.

Что касается азербайджанского языка, то все указанные выше особенности татарского языка сохраняют свою силу и при преподавании русского языка в азербайджанской школе, за следующим исключением:

В азербайджанском языке в конце слов твердое *к* (произносится как *х*, как в русском слове «*оглох*» (даже несколько более утрированный). Здесь же мы встречаемся с украинским *г*, (гайн) (غ) (ткже значительно утрированным). Но на ряду с ним есть и близкий к чистому русскому *г* (گ)

Это последнее явление следует признать общетюркским.

Поэтому следует обращать внимание на слова с твердым *к* на конце (батрак, рак и др.), чтобы азер. ребенок не произнес эти слова: батрах, рах.

Дальше, в отношении звука *г*, надо следить за тем, чтобы слова с чистым звуком *г*, так и произносились.

Язык крымских татар (южнобережных) заключает значительно меньше отличий от русского языка, чем язык казанских татар, которым ближе северо-крымские татары. Здесь применимы только те частности, которые были уже упомянуты, как обще-тюркское явление.

КАЗАКСКИЙ ЯЗЫК.

В казакском языке мы наблюдаем следующие фонетические отличия от русского языка. Совершенно отсутствует в казакском языке звук «*в*» (исключение является заимствованием и то очень далеким от чистого «*в*», напоминающим быстро произнесенный нами двойной гласн. звук уа). Точно также в казакском языке нет звука «*х*» (встречающегося у казаков как редкое исключение в иностранных словах, заимствованных из персидского языка и друг.). Совершенно отсутствует звук «*ф*» (в народном языке).

Есть «*у*» чистое и наряду с этим «*у*» открытое. Есть у казаков два «*к*», как и в других тюркских языках (твердое и мягкое).

Казакское «*э*» произносится между «*а*» и «*э*» русскими. Звук этот у казаков мало употребителен.

Казакское «*ё*» стоит ближе к простому «*е*» русскому.

В казакском языке наряду с твердыми «*о*» и «*у*» есть теже смягченные звуки.

Есть звук средний между «*и*» и «*ы*». Если этот звук попадает в начале слова, то он почти не слышен.

Иногда гласные звуки бывают у казаков очень неясные (напр., *у* и *ы*), т.-е. один звук часто бывает похожим на другой.

Закон, касающийся произношения звонких согласных в конце слов (*б* как *п* и *д* как *т*) имеет место и в казакском языке.

Отсюда следует некоторый практический вывод.

В казакской школе необходимо избегать в начале обучения русскому языку слов со звуками «*в*», «*х*» и «*ф*». Эти звуки, конечно, необходимо проходить в конце обучения русской фонетике (русским звукам).

При встрече с русскими звуками *о, у, и, ы, э, ё* (которые не должны иметь места в начале обучения) необходимо подбирать слова, заключающие эти звуки, с целью закрепления путем аналогии более правильного произношения. Необходимо быть внимательным к словам, начинающимся со звука *и* (нередко исчезающем в произношении в начале слова у казака).

Вообще, в казакской школе надо особенно следить за четким произношением всех русских гласных звуков.

ЗВУКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА.

Особенности башкирского языка сводятся к следующим положениям: твердое «с» у них превращается в глухой гортанный звук (согласный) «h», «з» есть только шепелявещее (не зайн[1]), а дзаль—арабское), Есть «с» чистое и «с» шепелявящее, которое получится, если мы, произнося слово «забота», одновременно перестроим язык в начале слова на «с». Наиболее часто встречающимся звуком из двух упомянутых является всетаки «з» (часто встречается вместо «л» и вместо «н»), есть и чистое «с» (سـ). Отсюда — практический вывод для работы по русскому языку с башкирами таков: отодвинуть звуки «з» и твердое «с» на последующие уроки, где тщательно обратить внимание на чистоту этих звуков. Здесь мы приходим к следующему графическому сопоставлению:

Баш.	Рус.	
ذ	з	
س	с	
گ	г	
ح	х	
یٔ	и (йэ)	
—	ц	в башкирском языке нет
—	щ	соответствующих звуков.

[1]) Название буквы.

Совсем отсутствующие в башкирском языке звуки, обозначаемые буквами: *ц*, *щ*, как наиболее трудные, должны быть отодвинуты на дальнейшие занятия. Укрепление в произношении чистых звуков должно быть непременно рекомендовано на первых порах, как равно и устранение дефектов в русской речи, связанных с особенностями родного языка. Все это может быть проводимо с первых же дней обучения русской речи.

УЗБЕКСКИЕ ЗВУКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ.

Остановимся теперь на некоторых особенностях узбекского языка, которые должны быть учтены при обучении русскому языку в узбекских школах:

В узбекском языке нет чистого русского «*а*», а только «*о*». Есть чистые звуки: *э*, *й*, *и*. Нет звука: *ф*, *ж*.

Есть звук, который передает русское *г*, в слове «мог». Сопоставив эти звуки, получим:

ا	о (прибл.)	
ي	э	Более чистое «о» передает
ى	и	узбекский «و».
ي	й	
غ	г (в слове «мог»).	

Все остальные звуки являются у узбеков обще-тюркскими и особенностей не имеют.

Русские слова со звуками ф (произносим. узбек. как (*п*) и слова со звуками *ж*—давать только в конце, обращая внимание на точность произношения.

Итак, мы имеем возможность без особой осторожности вводить русские слова с самого начала с ударяемым *о*, одновременно обязательно давая и с *а*, отрывая узбека от тяготения к сравнительно чистому *о*. Практически в устном вводном курсе лучше всего давать такие слова, как вода, Москва, где *о* произносится как *а*, не стесняясь приблизить слышимое *а* к чистому *а*: вада, Масква... а затем переходить к типу слов март, масса, где слышится чистое *а* и т. д. Рекомендуется давать вначале слова с *э*, *и*, *й*, различным образом комбинируя звуки с твердыми и мягкими согласными, устраивая противоположения твердых и мягких согласных, как таковых: мел — мель, кон — конь и т. д.

ПРАКТИЧЕСКИЕ ВЫВОДЫ.

Проведя беглый анализ и соответствие звуков в вышеприведенных языках, приступим к образцам слов и выражений, которые могут представлять практический материал для первых занятий в тюркских школах.

Сначала надо давать лексический материал, общий в тюркских и русском языках (хотя иногда и с разными значениями) *арба, чалма, кулак* и др. Затем уже—новые русские слова. Для начала можно взять лексический материал к теме «класс и учебные принадлежности». Методом целых слов даются следующие слова, не предваряя, но выделяя новые звуки (хотя бы в повторении каждого урока): класс, парты, доска. Слова эти пишутся на доске или заготовлены уже на картоне и представляют складное (в виде гармоники) из букв слово. Далее устраивается звуковой анализ и графически отмечаются четыре новых звука, при чем открытым на гармонике оставляется выделяемый звук. Предлагается учащимся сложить это слово из разрезной азбуки и несколько раз прочесть. В дальнейшем, если найдется по сочетанию звуков подходящее к данному слову, можно эти звуки перестроить в новое слово. Слова записываются на доске, несколько раз читаются учителем. Повторяются и складываются из азбуки учениками. Можно стирать и просить восстановить уже фигурировавшее на доске слово. На следующих беседах можно взять вспомогательные слова: что это? где... (с переводом на родной язык) и составить несколько комбинаций, примерно, такого типа: что это? Это—класс, где доска?—вот (перевести и несколько раз повторить по-русски слова «класс», «доска»). Здесь приходится нарушить некоторую последовательность в употреблении звука «о», но так как все тюрки всетаки делают к нему наклон от алифа (а), то больших затруднений здесь не встретится.

Хорошо сразу вводить глаголы, которые состоят из звуков речи учащихся, общих с русскими звуками, давая (как упомянуто) аналогию твердых и мягких согласных: косит—косить, носит—носить и т. д.

Вводя сначала отдельные слова (вроде—стол, стул), необходимо на первых уроках соединить такие слова при помощи сочинительного союза «и». Задавая вопрос «что это и это?», необходимо познакомить учащихся с союзом «а», в котором скрывается противопоставление: Это доска, а это парта.

Слова в фразах должны подвергаться катехизации (группировке) с целью тщательного запоминания и накопления лексического запаса. Грамматические формы должны быть закреплены рядом аналогий: носит, косит, просит. Необходимо иметь в виду и аналогию инфинитива (неопределенное наклонение)—носить, просить, косить, где добавлен «ь». Усвоение аналогии твердости и мягкости наличных согласных должно быть закреплено рядом устных повторений и графических комбинаций:

Просить—просит.

Косить—косит.

Носить—носит.

Сложивши слово из разрезной азбуки, прибавлять и отнимать мягкий знак.

Приблизительная схема нескольких уроков начальной лексики и фразеологии (для татарских школ).

Класс парта К, Л, А, С, П, Р, Т.	Та парта, парта и класс. Класс и парта. Та парта.
Доска парта Класс У. Д. О.	Да! Та доска. Та парта. Та доска и та парта.
Стол. стул. У.	У! Тот класс. Тот стол. Тот стул. Та парта и тот стол. Тот стул. Аул.
Это Э.	Это класс. парта, доска, стол и стул.
Вот	Вот класс.
Да	Это парта, доска, стол, стул? Да, это . . . . (для проверки можно показать невпопад)
Нет Н, Е (е).	Это парта? Нет, это доска.

Наблюдая, таким образом, за усвоением не только смысловым, но и фонетическим, необходимо придерживаться при составлении лексики и фраз прежде всего, как было сказано, степени простоты того или иного звука для данной национальности, однако, небольшие отклонения в фонетике родного языка учащихся никогда не должны мешать учителю пользоваться закреплением тех фонем [1]), которые могут без большого ущерба усваиваться классом.

Д. БОРИСОВ.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ГРАМОТЕ В КОМИ-ШКОЛЕ.

На основе особенностей родного языка учащихся, в сравнении с русским, мы даем здесь примерное расположение букварного материала при обучении русскому языку.

1. Чтение коротеньких фраз и рассказов, составленных из слов, имеющих одинаковое произношение и начертание с коми. (Наша школа, наш класс, на лугу, трава).

2. Сравнение одинаковых по произношению и начертанию русских и коми букв (*а, о, у, ы, б, в, г, ж, ш, ч, з; к, л, м, н, п, р, с, т*).

3. Знакомство с буквой *и*.

[1]) Фонема—представление звука, употребляемого в речи.

Упражнения в чтении фраз и рассказов, состоящих из сочетаний: *би, ви, ги, жи, ши, чи, пи, ки, ми, ри.*

4. Знакомство с сочетаниями: *ле, ли,* (лес, лист).
5. „ „ „ *не, ни* (пионер, книга, ученик).
6. „ „ „ *се, си* (село, сила).
7. „ „ „ *те, ти* (телега, молотилка).
8. „ „ „ *зе, зи* (зерно, корзина).
10. Знакомство с буквой *д* (дом, город).
11. „ с сочитаниями: *де, ди* (дело, диван).
12. Сравнение коми и русских букв: ԉ, ԋ, ԍ, ԏ, ԅ, ԁ. — л, н, с, т, з, д.
13. „ сочетаний: ԉе, ԋе, ԍе, ԏе, ԅе, ԁе. — ԉі, ԋі, ԍі, ԏі, ԅі, ԁі.
„ с сочетаниями: ле, не, се. те, зе, де. — ли, ни, си, ти, зи, ди.
14. Коми *е* и русское *е* в начале слова
15. Русская буква *ю* „ „
16. „ „ *я* „ „

(к пп. 14—16: Сравнение коми сочетаний: je, ja, jу с русскими буквами: е, я, ю.)

17. Сравнение коми сочитаний: ԉу, ԋу, ԍу, ԏу, ԅу, ԁу.
с русскими сочетаниями: лю, ню, сю, тю, зю, ды.
18. Сравнение коми сочетаний: ԉа, ԋа, ԍа, ԏа, ԅа, ԁа.
с русскими: ля, ня, ся, тя, зя, дя.
19. Буква *х* (хорошо).
20. „ *ф* (фуражка, сарафан).
21. „ *ц*.
22. Знакомство с буквой *э*.
23. Буква *й* в конце, а потом и в середине слова.
24. Буква *ь* в конце, а затем и в середине слова (конь, коньки).

Чтение коротеньких фраз и рассказов в качестве упражнений при ознакомлении с русским алфавитом. Соблюдение ударения.

Умение к концу букварного периода свободно прочесть любую русскую фразу из учебника.

М. СОЛОНИНО.

ЧТО И КАК ЧИТАТЬ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА.

Методика чтения на русском языке, преподаваемом как родной, сравнительно богата. Это не значит, что все вопросы решены, но, во всяком случае, учителю здесь есть что почитать, чему поучиться, над чем поразмыслить.

К сожалению, совершенно иначе обстоит дело с методикой чтения на русском языке, являющемся чужим для учащихся. Некоторые указания можно получить в методических письмах по русскому языку для той или иной национальности, издаваемых Центросовнацменом НКП. Других работ по этому вопросу мы пока указать не можем [1]).

Руководствоваться только методическими материалами по преподаванию родного языка мы не можем, так как методика чужого языка и методика родного языка во многом, особенно в начальных стадиях преподавания, резко различаются. Различны трудности и различны способы их преодоления, совершенно иной темп продвижения, совершенно отличны условия восприятия языка вне класса. При чем все эти различия не в пользу чужого языка. Единственное преимущество в руках у учителя чужого языка,—это полная возможность в каждый данный момент судить об об'еме знаний учащегося и следить за нарастанием этого об'ема.

Особенно ярко всплывают эти методичеекие различия на уроках чтения, где учитель родного языка почти с самого начала в состоянии подойти вплотную к содержанию читаемого и сравнительно скоро может приступить к работе над стилем.

Для методиста чужого языка чтение есть крайне сложный процесс, в котором скрещивается ряд весьма различных задач и приемов. Здесь и произношение и понимание со слуха, понимание при молчаливом чтении, понимание отношений слов друг к другу и т. д. В классной практике чтение обрастает различными упражнениями, устными и письменными, грамматическими и лексическими.

Наряду с устной речью чтениее есть один из главных моментов работы по русскому языку в нацменшколе.

МАТЕРИАЛ ДЛЯ ЧТЕНИЯ.

Что же читать на уроках русского языка? Какими общими свойствами должно обладать содержание текста для

---

[1]) Полезные указания по этому вопросу учитель может получить в конспектах и тезисах докладов в „Сборнике материалов по методике преподавания иностранных языков" под ред. К. А. Ганшиной.

того, чтобы текст был пригодным для первоначального чтения? Эти свойства такие: конкретность, ясность, простота и близость к интересам школьника. Только один из этих признаков может претерпеть некоторое ограничение,—это конкретность. Действительно, отвлеченные понятия могут и должны в известной мере просачиваться в читаемый текст. Здесь особенно строго должно соблюдаться следующее положение: ни одно отвлеченное понятие не вводится в текст, если оно еще не известно учащемуся на родном языке. Иначе мы рисковали бы получить понятия расплывчатые и способствовали бы процветанию вербализма, т.-е. наличие слов без четкого и ясного содержания, или даже без всякого содержания.

Теперь о формах текста и о последовательности введения этих форм. Главные формы такие: описание, рассказ и диалог. Вообще говоря, диалог сравнительно с другими формами текста представляет некоторые трудности чисто грамматического порядка, напр., разнообразие лиц и времен глагола. Однако, нельзя упускать из виду, что одна из этих трудностей диалога, отпугивающая методистов, сложность вопросительной и отрицательных форм глагола, в русском языке почти отсутствует. Вопрос и отрицание очень просты в нашем языке: вопрос передается чаще всего только интонацией, а отрицание неизменяемыми частицами, почти не влияющими на конструкцию фразы. Зато преимущества диалога перед другими формами текста велики: живость, возможность его непосредственного применения и, самое важное, необходимость его, как одного из основных методов, для преподавания языка вообще и для проработки читаемого текста путем вопросов и ответов. В силу всего этого мы высказываемся решительно за введение текста в диалогической форме в самом начале работы над чтением.

Затем вводится описание, очень короткое вначале. Описание—форма, которая легче других может быть дана с небольшим запасом грамматических знаний. Из глагольных форм здесь можно обойтись одним настоящим вр. и третьим лицом. Оно прорабатывается, как и всякий другой читаемый текст посредством вопросов и ответов, грамматическая форма которых уже усвоена в период устного курса до обучения грамоте и при чтении диалогических отрывков.

Следующая, более осложненная форма текста,—это рассказ, включающий диалог и описание. В рассказе неизбежно уже введение прошедшего времени глагола, в связи с чем часто придется оперировать словами, означающими понятия, далекие школьнику.

Мы еще не обсудили места и пригодности изучения стихотворного текста. Мы сознательно употребляем термин «изучение», а не чтение, так как стихотворный текст издав-

на брался для заучивания наизусть. Его главнейшее положительное свойство—крепость словарных, а главное, синтаксических ассоциаций. Это дает все основания для признания этого упражнения особенно ценным и совершенно необходимым при изучении неродного языка. Отрицательное свойство такого текста—неизбежность в нем редких и не встречающихся в разговорной речи грамматических форм и слов. Все же мы думаем, что небольшие, популярные стихотворные тексты, особенно те, которые поются, могут быть введены очень рано.

Стихи и особенно песни ценны тем, что богаты двумя видами повторений: повторениями буквальными и повторениями отдельных одинаковых морфологических форм и синтаксических сочетаний, прочно, а порой навсегда, оседающих в памяти.

Предыдущим мы уже в сущности предрешили в положительном смысле вопрос о раннем введении связного текста.

Сторонникам прямого метода пришлось отодвинуть введение чтения на более поздний срок, предпослав ему довольно длительный период чисто устного обучения. Какова бы ни была длительность вводного устного курса, он должен достаточно приготовить учащегося к чтению связного, хотя бы и очень короткого, текста.

Но все же есть такие тексты, которые всегда, даже в новейших учебниках, приводятся в отрывочной форме и никак не подходят под понятие связного текста. Это—пословицы, загадки, поговорки, изречения, лозунги. Понятно, что весь этот крайне разнородный по своему содержанию и значению материал нами об'единяется в одну группу только по признаку внешней формы; могут быть два способа включения такого материала в текст книги: или помещать их внутри текста, вплетая их в ткань текста или же помещая непосредственно после него, при чем строго следить, чтобы они были тесно связаны по смыслу с предшествующим текстом. Из этой пестрой группы надо выделить на особо видное место лозунги и изречения. Ко всем достоинствам других кратких форм они присоединяют необычайную популярность и актуальность. Лозунги естественнее всего приурочивать к соответствующим революционным праздникам или же даже событиям, а изречения можно также связывать с биографиями их авторов.

Здесь кстати указать, что одной из лучших форм связного текста, правда, на более поздних стадиях усвоения языка (в конце 2-го и на 3-м году обучения русскому языку), будут рассказы об исторических событиях и в особенности биографии, дающие наиболее удобный материал для пере-

сказа, который к этому времени может быть введен в классную практику.

К вопросу о связном тексте тесно примыкает вопрос об его об'еме. Нас здесь интересует, само собою разумеется, исключительно об'ем первоначального текста, так как впоследствии при свободном, или почти свободном чтении, никаких рамок установить нельзя и устанавливать не нужно. Чем более длинный текст учащийся в самом начале может одолеть. тем лучше. Все здесь исключительно зависит от длительности и тщательности предварительного устного курса, который мы считаем необходимым. При предварительном устном курсе, сроком в 3 месяца и тщательной его проработке можно с самого начала приступить к чтению текстов в половину страницы. Не следует упускать из виду, что первоначальные тексты будут иметь диалогическую форму, а одна страница диалога никогда не даст больше одной половины страницы описания, состоящего из сплошного текста.

Совершенно ясно, что каков бы ни был об'ем текста, каждый отдельный отрывок не должен быть «отрывком» в буквальном смысле этого слова. Он будет связан со всеми другими, предыдущими и последующими отрывками, если не сюжетом, что необязательно, да и легко может утомить учащегося, то общей темой. Но в то же время он должен представлять собою нечто законченное. Первое требование, кроме общеметодических, внеязыковых оснований, очень сильно поддерживается необходимостью ограничивать словарь и повторять в тексте один и тот же словарный материал для закрепления его, а это без тематической близости соседних текстов почти невозможно. Второе же необходимо для того, чтобы подготовка к чтению, самое чтение и хотя бы легкая последующая закрепляющая проработка уложилась бы в один урок. Деление же текста на законченные уроки особенно необходимо вначале.

После требования связанности, определенного об'ема и законченности методист неизбежно поставит тексту требование постепенного нарастания трудностей. Это одно из тех, в сущности, общепедагогических требований, которое будет сопровождать учащегося вплоть до момента, когда он настолько овладеет языком, что сможет браться за чтение любой книги на чужом языке. Принцип постепенности введения трудностей уже принимался нами во внимание во всем предыдущем изложении. Действительно, мы ведь располагали различные формы текста в порядке нарастающей трудности, но при этом учитывали только момент грамматический, между тем как существуют трудности далеко не меньшего размера: словарные и фонетические. Мы не затрагивали их раньше, так как между ними и формами текста

нет прямой и необходимой зависимости. Сначала о постепенности введения фонетических трудностей. Но первоначальные фонетические трудности должны быть преодолены до чтения. На то существует или должен существовать предварительный устный курс, который должен так подготовить ученика, чтобы скопление фонетических трудностей, такие «фонетические барьеры» его не смущали, он легко бы преодолевал их. К тому же построение, выбор или приспособление текста с соблюдением принципа постепенности введения фонетических трудностей, порой задача совершенно неразрешимая. Некоторое сглаживание фонетических трудностей текста путем замены или просто выключения отдельных слов, можно произвести, но не больше. Все остальное— работа подготовительного устного курса.

Видный датский языковед и методист Отто Иесперсен в своей старой, но не потерявшей своего значения и поныне брошюре «Как учить чужому языку» выдвинул положение «Вводите возможно меньше новых слов в начале обучения чужому языку». Нужно подбирать такие тексты, которые давали бы минимум новых слов, но в которых эти слова встречались бы в возможно более разнообразных сочетаниях. Таким образом, учащийся прочтет возможно больше текста и проделает возможно больше упражнений с минимальным словарным запасом.

Из принципа ограниченности словаря прямой вывод, что идеальным текстом для чтения был бы такой, в котором все слова в том числе и вновь вводимые были бы понятны из контекста, без всяких добавочных об'яснений. Если бы весь текст мог состоять из фраз типа: «Солнце всходит на востоке и заходит на западе», где новыми, требующими узнавания словами были бы: «восток» и запад» или же: «первый день недели—понедельник, второй—вторник, третий—среда», для введения неизвестных слов, означающих дни недели, то задача наилучшего сообщения значения слов была бы решена. Английский методист Свит, у которого мы заимствовали вышеприведенные примеры, говорит по этому поводу так: «В высшей степени важно, чтобы каждое слово, особенно новое слово, было бы окружено таким текстом, который с возможно большей ясностью определял бы его значение».

Достигнуть того, чтобы весь новый словарный материал прояснялся бы посредством контекста—невозможно, но надо по возможности широко пользоваться этим способом сообщения значения слов, как наилучшим и развивающим привычку к непосредственному чтению и открывающему ближайший путь к чтению свободному. Нужно помнить, что первоначальный текст должен использовать словарь устного периода, так сказать, впитать его в себя.

Но мы не только должны ограничивать словарь по об'ему, но также строго различать, какие слова учащемуся нужны, какие ему менее нужны и какие совсем не нужны. Первые мы введем в первую очередь, вторые—попозднее, а о третьих и совсем не будем заботиться. Они, если все же окажутся нужными, станут достоянием учащегося, когда он приступит к самостоятельному чтению. Еще два требования пред'являются к тексту. Оба они очевидны и в защите не нуждаются. Одно относится к языку текста, а другое—к его содержанию. Первое требование—простота синтаксиса текста; второе—занимательность, интерес его.

Наибольший интерес при чтении у детей и подростков вызывают, или, как говорят, легко читаются, беллетристические сюжетные вещи. Но чтение их надо отнести к более позднему периоду, к беглому или даже к самостоятельному чтению. Но как быть вначале, когда отсутствие языковых знаний и навыков мешает еще читать беллетристический и даже популярно-научный текст, а уровень развития и интересов учащегося значительно выше элементарного по содержанию текста. Положение, по существу, безвыходное, но все же мы считаем, во-первых, что расхождение между содержанием доступного учащемуся текста и уровнем его развития при обучении русскому языку не так резко, как при обучении, скажем, западно-европ. языкам; во-вторых, что овладение уже знакомым материалом, но в другом, новом языковом одеянии, возможность сказать, прочесть, написать то же самое но по другому вызывает у учащегося большой интерес. Кроме того, надо учесть еще одно и, пожалуй, важнейшее обстоятельство, заключающееся в том, что весь материал для элементарного чтения должен и может быть тесно связан с современностью и местными интересами учащихся и их школьной жизнью. Но какие брать тексты? Откуда? Ведь первоначальных текстов, удовлетворяющих тем многочисленным и порой кажущимся противоречивыми требованиям, нет. Кроме того, очень часто в учебниках по родному и чужому языку мы встречаем тексты, написанные специально для проработки известных пунктов грамматики. Как отнесемся мы к ним?

Специальные грамматические тексты мы считаем излишними и, пожалуй, даже вредными, ибо они всегда скучны и отталкивают учащегося от чтения, сделать же их интересными нельзя.

Что касается до специально написанных для чтения текстов, то без них не обойдешься, особенно, если вспомнить необходимость введения в текст руководства местных и школьных сюжетов. Но нужно стараться максимально использовать уже имеющиеся в учебной и широкой литературе научно-популярные и художественные тексты, под-

вергая их соответственной переработке и приспособляя к нашим методическим и школьным требованиям. Очень хорошо вводить современный газетный материал, специально приспособленный. Заманчиво и вполне выполнимо создание учениками старших групп стенгазеты на русском языке, понятно, под руководством учителя и чтение этой газеты в младших группах. Все сказанное нами мы рассматриваем, как методическую помощь учителю при выборе текстов и создании материала для классного первоначального чтения. Все эти тексты должны быть снабжены постатейным словарем, а также общим алфавитным, который включает в себе при каждом слове ссылку на страницу, где впервые употреблено данное слово или выражение.

МЕТОДИКА ЧТЕНИЯ.

Теперь мы можем перейти к анализу того, как надо читать. Прежде всего определим, каковы должны быть предпосылки чтения в классе, т.-е., что должен знать учащийся, прежде чем начать чтение. Учащийся уже овладел механизмом чтения на своем родном языке. В результате устного курса он уже понимает несложную грамматически и бедную по словарю устную речь, состоящую главным образом из вопросов. Понимает он ее в нормально быстром произнесении около 300 слогов в минуту [1]) и понимает непосредственно, т.-е. без всяких попыток к переводу и грамматического осмысливания в момент восприятия. Его собственная речь состоит еще только из коротких ответов на вопросы и коротеньких фраз приветствия, прощания и т. п. Русский понимает его произношение без всякого затруднения.

Учащийся должен быть в состоянии произнести достаточно правильно вслед за учителем русскую фразу, в которую включено одно-два неизвестных учащемуся слова. При этих условиях можно уже приступить к чтению. Пользование вначале транскрипцией, т.-е. точным звуковым письмом в наших условиях, когда русский текст так распространен и несомненно постоянно попадается на глаза учащемуся, и фонетическое письмо будет у него перекрещиваться с обычным традиционным, вряд ли целесообразно. К тому же русское письмо для чтения сравнительно не трудно, но не будем обсуждать приемов овладения техникой чтения и сообщения фонетического значения знаков алфавита, ибо это не входило в наши намерения.

В пределах школьного преподавания языка мы будем иметь дело с тремя видами чтения: вначале с чтением об'-

[1]) Норма, даваемая для речи нормальной быстроты известнейшими языковедами Джоунзом и Трофимовым.

яснительным или интенсивным, затем к нему, приблизительно через год, присоединится второй вид чтения, которое мы будем называть чтением беглым или экстенсивным и, наконец, венцом наших достижений в этой области будет третий вид чтения, который мы обозначим термином «самостоятельное» чтение. Задачи, а, главное, способы проведения этих трех видов чтения различны. При об'яснительном или интенсивном чтении проводится тщательная предварительная устная подготовка. Учитель сопровождает чтенце многочисленными упражнениями. Класс прочитывает сравнительно немного текста. Центр тяжести не в усвоении содержания читаемого, а в приобретении и закреплении языковых знаний и навыков. Беглое или экстенсивное чтение, даже в самом начале, охватывает текст вдвое, втрое больший, чем при чтении об'яснительном, разумеется, за тот же отрезок классного времени. При этом виде чтения учитель сосредоточивает внимание уже не столько на явлениях языка, сколько на содержании читаемого текста. Только при экстенсивном чтении целесообразно и возможно введение приема пересказа прочитанного текста. При самостоятельном же чтении сам процесс чтения выходит из-под контроля учителя, хотя материал, подлежащий чтению, в первое время после введения этого вида чтения в некоторой степени подготавливается, а результат контролируется в классе.

Как проводится интенсивное чтение? Как мы уже говорили, всякий отрывок текста, который предполагается прочесть, подвергается предварительной обработке, которая состоит в беседе по поводу содержания отрывка. Беседа ведется почти исключительно по-русски. Она представляет собою изложение учителем содержания отрывка в упрощенной форме. Это изложение построено так, что в нем находятся все новые слова и выражения, которые учащийся встретит при чтении отрывка. Учащийся доводится до понимания этих слов и выражений всеми известными методике способами: тут и словесный контекст (как в цитированном нами примере Свита «Солнце восходит на востоке и заходит на западе») и рисунок в книге, и рисунок учителя на доске, и соответствующий жест. Наконец, иногда, в более трудных случаях, особенно при введении отвлеченных понятий, допускается перевод на родной язык учащегося, но перевод одним-двумя словами, вкрапленными в сплошь русскую речь учителя. Учитель все время прерывает свое изложение вопросами, обращенными ко всем учащимся, а когда он уверен в правильном ответе, то он задает вопрос и отдельным ученикам. При этом приеме важно провести через слух учащихся весь, непременно весь, новый материал отрывка, добиться полного понимания и удостовериться в нем. Понятно, чем большее число раз из уст учителя класс

услышит новый материал, тем это лучше. Но еще нужно, чтобы некоторые наиболее трудные фонетически и грамматически элементы или совершенно новые слова, т.-е. такие, никаких элементов которых (ни корня, ни суффикса, ни префикса) ученики еще не знают, чтобы эти слова были несколько раз повторены вслед за учителем хором. Повторение это производится так: сначала учитель произносит нужное слово, при полном молчании и внимании класса, а затем только класс повторяет вместе с учителем, но так, чтобы голос учителя был слышен всем. Учитель при этом стоит около тех учеников, произношение которых ему особенно нужно услышать. Затем эти трудные элементы пишутся на доске и только после этого приступают к чтению отрывка. Понятно, впоследствии такая тщательная подготовка уже не обязательна. Все зависит здесь от успешности работы, критериями которой служит: процент непосредственно понимаемого текста и устная речь учащегося. Однако, если отрывок особенно труден, или был временный перерыв в занятиях, совершенно необходимо вернуться к тщательной подготовке текста. Понятно также, что для устранения монотонности следует разнообразить приемы, но основной методический момент, «сначала ученик слушает, потом произносит, а только потом читает», остается незыблемым. Нечего и говорить, что произношение учителя должно быть хорошим обще-литературным русским произношением.

Как производится самое чтение? Вначале, пожалуй, в течение всего первого года, всякий новый текст первым читает учитель—громко, внятно, очень четко интонируя. Читает он весь отрывок до конца, не дробя его на фразы. Если подготовка была проделана хорошо, и текст выбран удачно, то содержание отрывка и более легкие фразы уже понятны классу после первого чтения. После учителя читает кто-нибудь из сильных учеников, читает также весь отрывок до конца. Для предупреждения ошибок учитель непосредственно перед сомнительным местом произносит его, как бы суфлируя ученику. После чтения наступает очень важная операция проверки понимания прочитанного. Первой проверкой понимания, собственно говоря, уже служит выразительность интонации читающего но этого, еще недостаточно. Наступает момент второй проверки—путем вопросов.

Вопросоответный метод—вещь очень тонкая и сложная. Главное здесь в постепенности введения различного типа вопросов и ответов, по форме и по количеству захватываемого ими текста. Первые вопросы требуют от отвечающего только короткого ответа в виде отрицания или утверждения, на следующей ступени ожидается ответ, состоящий из простого повторения вопроса в отрицательной или утвердитель-

ной форме и, наконец, усложняясь дальше, следуют вопросы, требующие в ответ уже самостоятельной фразы. Завершением служат вопросы, относящиеся ко всему прочитанному за урок отрывку в целом, к его общему смыслу. Кроме того, возможны вопросы, относящиеся к читанному на предыдущем уроке или же даже несколько или много уроков назад. Кроме вопросов учителя, следует практиковать задавание вопросов учащимися друг другу. Умение задать вопрос есть необходимая и важная ступень овладения речью и лучший способ активизации словаря. Сначала ученик только повторяет несколько раз произнесенный учителем вопрос, а другой ученик на него отвечает. Затем ученики начинают задавать вопросы самостоятельно, таким образом создается беседа. Сначала она искусственна, но со временем она становится более естественной, и учитель из суфлера, а потом дирижера превращается только в компетентного наблюдателя. Такая беседа высшее достижение вопросоответного приема. Очень важно, даются ли ответы с открытой книгой или не глядя в нее. Возможность применения вопросов при закрытой книге находится в зависимости от того, хорошо ли был проработан устный курс, и, особенно, достаточна ли была непосредственная устная подготовка.

Кроме уже данного деления вопросов, можно их еще классифицировать согласно тому члену предложения текста, к которому они относятся: 1) вопросы о подлежащем, напр.: кто ушел? кто это видел? и 2) вопросы относительно глагола-сказуемого: что он сделал? что сказал? Также относительно существительного, стоящего в винительном и в различных косвенных падежах, относительно прилагательного и т. д. Учителю очень полезно иметь такую грамматическую схемку вопросов при подготовке к уроку, во-первых, чтобы не упустить какого-либо выигрышного вопроса, во-вторых, чтобы согласовать свою работу по чтению с работой по грамматике.

Совершенно ясно, что вопросы служат не только или даже не столько способом проверки понимания текста, сколько способом закрепления языковых знаний и навыков и, кроме того, хотя для данного момента, это пункт второстепенный, для усвоения содержания читаемого и подготовки к работе путем пересказа.

Остается последний способ провеки понимания текста,— это перевод. К нему учитель прибегает только постольку, поскольку у него остались сомнения в правильности понимания текста кем-либо из учеников. Переводится не сплошь весь текст, а только отдельные слова, выражения или фразы. Необходимость частого применения перевода укажет учителю, что текст слишком труден или что подготовка была недостаточна.

Все разобранные способы проверки понимания текста, понятно, в то же время суть и способы закрепления языковых навыков и знаний. Но наиболее прямым приемом закрепления может служить повторение. В преподавании языка следует различать следующие виды повторения: одно—это общее повторение, которое не имеет систематического характера и заключается в том, что учитель по временам вызывает в памяти, путем ли вопросов или путем соответствующих примеров, какой-либо участок прочитанного текста. Но мы сейчас будем говорить о другом виде повторения, о повторении текста, и, разумеется, всего связанного с ним материала, проработанного на предыдущем уроке. Необходимость такого повторения вряд ли кто будет отрицать. Важно установить, хотя бы в общих чертах, время, ему уделяемое, его место в уроке и, может быть самое существенное—его формы. Время, отведенное повторению предыдущего, иногда ограничивается 3—5 минутами, и во всяком случае, повторение никогда не занимает больше четверти урока. Очень важно, чтобы так часто употребляющийся обычный прием, как повторение, не удручал учащегося своей монотонностью. Два способа избежать этого: во-первых, разнообразие в месте повторения в уроке: то в начале, то в конце, то в середине; во-вторых, разнообразие формы повторения. Лучше всего связывать повторение с содержанием прочитанного. Очень хорошо поставить вопрос (очевидно, что повторение строится на вопросах, на беседе, и, понятно, без перечитывания повторяемого текста) о том, чего читатели ожидают в дальнейшем тексте, как разовьютсяя события, что произойдет. Но в то же время эти вопросы должны быть построены так, чтобы вобрать в себя основные слова и выражения повторяемого текста. Можно написать на доске, а в более подготовленном классе, устно произнести ряд слов и выражений, дающих как бы схему прочитанного. Такой прием, особенно часто и систематично применяемый, служит прекрасной подготовкой к пересказу, который, кстати сказать, вводится осторожно и лучше поздно, чем рано.

Но не всякий текст вызывает естественные вопросы. Тексты, лишенные живого действия,—научно-популярные и вообще отвлеченные не дают простора естественным вопросам. Такие тексты лучше повторяются другими способами: пересказом учителя, грамматическими упражнениями, построенными на лексическом материале текста или, один из лучших приемов, когда он применим, составлением подзаголовков к каждому абзацу, т.-е. так называемого плана. Ясно, что вначале такие подзаголовки должны иметь форму фраз, а не только существительных.

Мы еще не рассмотрели одного из важных приемов проработки текста, а именно, подбора синонимов. В случаях,

когда мы можем отказаться от употребления родного языка учащегося, работа с синонимами приобретает основное значение,—это стержень, вокруг которого вращается вся проработка. Без обширного запаса синонимов продвижение вперед совершенно невозможно. Но так как мы считаем введение перевода в случаях, когда этого требует экономия времени и необходимость более быстрого чтения, целесообразным, то, понятно, использование синонимов становится в таких случаях на второе место, получает лишь подсобное значение.

Кроме синонимов можно и следует широко применять проработку текста посредством антонимов, т.-е. слов противоположных по значению, напр., день—ночь и т. п.

Все, что мы говорим о работе над синонимами, в равной мере относится к антонимам. Из всего богатства синонимов русского языка следует остановить внимание на сотне другой наиболее употребительных синонимических пар, типа: сильный, могучий, толстый, жирный, запереть, закрыть; путем постоянного повторения ввести их в круг близко знакомых учащемуся слов, приобщить их к его активному словарю. Важный методический вопрос: следует ли ограничиваться сличением только уже имевшихся или имеющихся в тексте слов-синонимов или же можно по поводу данного слова текста привлекать новое слово-синоним, еще в тексте не бывшее. Так как наиболее нужные, с точки зрения целей учащегося, слова все равно должны быть усвоены раньше или позже и так как закрепить слово рядом с его синонимом легче всего, то можно в умеренной дозе вводить внетекстовые слова, синонимичные словам текста, помня, что первоначальные тексты не должно перегружать словами.

При об'яснительном (интенсивном) чтении большое значение имеют приемы исправления ошибок учащегося. Мы разумеем два вида ошибок: ошибки в произношении (включая интонацию) при чтении, а также ошибки синтаксические и морфологические в вопросах и ответах, в беседе,—сопровождающей чтение.

Эти пункты, строго говоря, выходят за пределы нашей темы, но, соприкасаясь с ней очень близко, требуют, хотя бы суммарных, раз'яснений. Что касается до произношения, то дело обстоит так: каждый текст, прорабатываемый посредством интенсивного чтения, должен прочитываться в заключение хором вместе с учителем. Вся предыдущая работа над текстом гарантирует удовлетворительное чтение отрывка даже самым слабым из учеников. Если это не так, то проработка была недостаточна. Чтение хором не имеет другой цели кроме правильной артикуляции отдельных звуков, такого же произношения слогов, слов и верной интонации всей фразы. Учитель ведет чтение, его голос слышен всем,

это достигается не столько силой звука, даваемой им, сколько четкостью и правильно взятым темпом. Ученики читают, в сущности, под суфлирование учителя. Учителя слышат все ученики, он в свою очередь, должен слышать их всех. Особенное внимание в этой работе уделяет учитель слабым. Учитель становится при чтении так, чтобы совершенно ясно слышать, как читают наиболее слабые. Если класс вообще уже силен и данный отрывок ему по плечу, учитель по временам умолкает, и если чтение без дирижера-учителя все же удовлетворительно, следовательно, можно в будущем уже обходиться без этого упражнения.

Тот же принцип суфлирования широко применяется и при вопросах и при ответах. Всякое исправление должно быть быстрым и ни в каком случае не должно мешать ученику закончить фразу. Если ошибок одной какой-либо категории слишком много, то учитель прибегает к специальной грамматической тренировке. Фразы, правильно построенные учениками (будь то вопросы или ответы), пишутся на доске и прочитываются опять-таки хором.

Сущность проработки текста при интенсивном чтении сводится к тому, чтобы выжать из каждого данного отрывка текста, все, что можно, т.-е. все новые учащемуся фонетические, морфологические, синтаксические и лексические элементы. Но их внедрение с неизбежностью требует многократного длительного повторения. И кроме того, что важнее всего, повторение должно быть непосредственным, т.-е. его следует проводить непосредственно за первым восприятием нового материала. Из всего этого вытекает, что 1) очень важно возможно длительно задерживать внимание учащегося на читаемом отрывке и 2) прорабатывать текст, связывая его различными ассоциациями: слуховыми (слушание), зрительными (молчаливое чтение и чтение вслух учеником), моторно-артикуляционными (чтение вслух, вопросы и ответы, пересказ) и моторно-письменными (все виды записей и свободного письма).

Каждый отрывок текста должен оставить после себя твердо запомнившееся выражение, фразу, а быть может и целый абзац. Это запоминание достигается не прямым заучиванием, а только длительной проработкой отрывка с упором на нужный участок текста. Хорошо если, как это иногда уже делалось и делается, эти ударные участки (слова, выражения, фразы) выделяются в печати либо жирным шрифтом, либо курсивом, либо подчеркиваются, либо (а это лучше всего) выносятся в заглавие или в подпись к картинке.

В предыдущем изложении мы только мельком коснулись коллективных вопросов и ответов, между тем в них лежит исходная точка для первичной коллективной драматизации текста. Известно, что такой проработке лучше всего подда-

ются басни. Как уже было сказано, вопрос, обращенный ко всему классу, должен быть ему настолько по плечу, что за всяческую правильность, уверенность и быстроту ответа или, вернее, ответов учитель может поручиться. Вначале весь класс отвечает на один и тот же вопрос, затем часть (более сильная) спрашивает, а остальная часть отвечает. В последнем случае мы намечаем следующие ступени продвижения: первая—уже слышанный от учителя вопрос ученики считывают с доски, где он написан учителем; вторая—только со слуха повторяют, за учителем и третья—сильный ученик задает вопрос, который спрашивающая часть класса повторяет. Ответы можно вводить смелее, с меньшими предосторожностями, совершенно необходимо сопровождать этот коллективный разговор - инсценировку соответствующими жестами. Обилие жестикуляции находится в зависимости от того, где происходит урок: в классной комнате вряд ли можно ввести больше жестикуляции, чем вставание с места, движение рукой или руками, легкое движение головой. Другое дело на дворе, где можно провести полную инсценировку. Затем уже можно ставить инсценировки с сольными ролями. Применительно к интенсивному чтению остается сказать о словарях и примечаниях. Интенсивное чтение рассматривается нами, как работа, целиком завершаемая в классе на глазах и под руководством учителя. В силу этого пользование каким бы то ни было словарем в общем не нужно. Отрыв от текста для справки в словаре в начальной ступени чтения безусловно вреден. Работа со словарем, привычка пользоваться словарем создается исподволь при ведении беглого (экстенсивного) чтения. Постатейный словарь может пригодиться отставшим в их домашней работе или даже в классе при повторении больших частей текста, прочитанных путем интенсивного чтения. В сущности такое повторительное чтение, когда оно захватывает большое количество текста, есть уже переходная ступень к чтению экстенсивному. Что до примечаний и ссылок внизу под текстом, на той же странице, то они полезны и даже необходимы, но даются они обяобязательно на изучаемом же языке.

Основной недостаток об'яснительного (интенсивного) чтения, как методического приема, в том, что оно слишком громоздко, что, охватывая мало текста, сообщает мало содержания. Ребенка трудно долго держать на интенсивном чтении: развиваясь быстро, он требует все нового реального материала, формальная новизна ему не достаточна. Тут на помощь чтению интенсивному приходит чтение экстенсивное. Только чтение экстенсивное дает учащемуся чувство овладения текстом по содержанию, ощущение приобретения знаний через изучаемый язык. Здесь язык в сознании изучающего, отходит на второе место, ощущается, как средство, а содержание—как цель.

Введение беглого (экстенсивного) чтения (на 2-м году обучения русскому языку) вовсе не означает прекращения чтения интенсивного. Оба вида работы продолжаются параллельно, при чем интенсивное чтение все больше и больше отходит на второе место, хотя бы уже по недостатку времени. Очень важно установить момент, когда наиболее целесообразно приступить к экстенсивному чтению. Основное условие приступа к экстенсивному чтению—умение без перевода, хотя бы мысленного, т.-е. непосредственно понимать читаемый текст, даже если он включает небольшое количество незнакомых учащемуся слов второстепенного, для данного текста, значения. Если при таких условиях учащийся в состоянии понять, прочтя раз-другой, новый текст об'емом от полустраницы до целой страницы, то он безусловно готов для того, чтобы приступить к экстенсивному чтению. Как и для чтения интенсивного лучший материал—беллетристические тексты при условии небольшой насыщенности словами и богатой фабулы.

Экстенсивное чтение проводится так же, как и интенсивное, в классе и требует непосредственной подготовки перед чтением. Наиболее целесообразный вид подготовки—беседа, вводящая в содержание читаемого, а также предварительное выписывание и раз'яснение труднейших слов и выражений отрывка, который предполагается прочесть за урок. Здесь, как и всегда, учитель не должен злоупотреблять переводом. Совершенно не нужно и даже вредно давать на доске все неизвестное. Дается только наиболее трудное и сложное (фонетически или синтаксически) и то, что не может быть понято по контексту. Читает первым учитель, давая значения слов быстро, не останавливая чтения. Здесь приходится прибегать и к переводу, как к наиболее экономному и точному приему. От времени до времени учитель прерывает чтение вопросами, чтобы узнать, все ли понятно и насколько точно. На такие вопросы можно считать удовлетворительным ответом простое утверждение или отрицание или даже кивок головы. Вопросы должны быть очень просты и относиться к основным моментам фабулы. Если какой-либо абзац недостаточно ясно понят, учитель его перечитывает. Только в крайнем случае учитель отрывается от чтения для дачи об'яснений.

При этом приеме, пожалуй, самое трудное—уловить нужный темп чтения, меняя его в случае нужды. Чем он быстрее, тем сильнее вчитывание, тем полезнее чтение. С другой стороны, ученики, даже слабые, должны ухватить смысл читаемой фразы, абзаца, а учитель это понимание проверить. Способ проверки, как уже сказано, в первую голову вопросы, а затем составление письменного плана. Этот план отличается от плана при интенсивном чтении тем, что он

состоит из существительных или из очень коротких фраз, а, главным образом, тем, что здесь каждый пункт плана охватывает большее количество текста.

Какое количество текста прочитывается в урок? Здесь можно дать только сравнительную мерку: в 3—4 раза больше, чем читалось посредством интенсивного чтения. После первого прочитывания учителем, которое является основным моментом экстенсивного чтения, следует чтение текста учениками. Здесь никогда не применяется хоровое чтение. Читают вначале более сильные. Лучшая форма последующей проработки—пересказ (сначала по плану, со временем без предварительно написанного плана). Как и всякий прием, экстенсивное чтение претерпевает изменения в процессе работы. С течением времени можно и следует отказаться от предварительной выписки слов, ограничиваясь подсказом значений при самом чтении. На следующем этапе можно отказаться от подсказа и об'яснения слов, давая их только, если учащийся задает вопросы. Через полгода после введения экстенсивного чтения, вряд ли раньше, сильные ученики могут прочитывать вслух новый текст без подготовки. При экстенсивном чтении совершенно необходимо перечитывать отдельные места текста. Понятно, что для такого перечитывания надо брать места, наиболее заинтересовавшие учащихся. Такие перечитывания имеют целью углубление понимания текста, здесь кстати следует останавливаться на некоторых словах и выражениях. Второй способ повторения,—это беседы по поводу прочитанного после завершения всего рассказа или статьи. Они не должны носить характера пересказа, а именно беседы по поводу всей прочитанной вещи. В конце 2-го или вначале 3-го года обучения русскому языку вводится самостоятельное чтение. Это чтение—не классное, не обязательное, но, по возможности, сопровождаемое контролем прочитанного. Контроль этот заключается в устной беседе с учителем, лучше на языке читанного текста, иногда один на один. Иногда, если текст оказался не слишком трудным, ученик рассказывает прочитанное или о прочитанном на уроке в классе товарищам. Самостоятельное чтение также не исключает ни чтения экстенсивного, ни даже интенсивного, а осуществляется параллельно с ними. Оно предполагает у учащегося полное умение самостоятельно пользоваться большим двуязычным словарем и некоторое знание элементов морфологии и синтаксиса и овладение основами орфоэпии.

Если учителю удалось приучить весь класс к «самостоятельному чтению» настолько, что по его совету занимательная книга на чужом языке средней трудности будет не только начата, но и дочитана до конца, основная цель школьной работы по чтению—достигнута.

М. А. СОЛОНИНО.

ВИДЫ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛАХ НАЦМЕН.

Основной источник письменной речи — речь устная. Следовательно, развитие письменной речи находится в прямой зависимости от развития речи устной. Первоначальное развитие устной речи в школе идет сравнительно не плохо, при условии правильного способа сообщения значения слов, правильной постановки фонетики на основе широкого применения наглядности. Ребята нацмен, не знавшие при поступлении в школу русского языка, заговаривают по-русски, даже при нашем ограниченном числе часов преподавания, сравнительно скоро. Главная трудность в том, что не все то, что говорится (даже уверенно и бегло) может быть записано. Барьеры между устной речью и письмом — прежде всего, техника письма, орфография и может быть труднейший из них — быстрота устной речи и медленность письма. Как ни бедна вначале внутренняя речь на чужом языке, но все же письмо не поспевает за ней, не может полностью ее охватить и тем самым подрывает интерес к себе. Самодавлеющего интереса, как процесс выделения букв и их рисунка, письмо для учащегося не имеет, да вряд ли следовало бы его развивать или опираться на него. Это понадобится позднее для плакатов, лозунгов, стенгазет. Смягчить это несоответствие между устной речью можно только после введения в работу письма — непосредственно после устного подготовительного курса и поддерживанием в течение возможно долгого времени одинакового об'ема между читаемым и пишущимся: весь новый вводимый языковый материал учащимся пишется, а, следовательно, и читается.

Совершенно необходимо, чтобы то, что пишется, было бы предварительно много раз произнесено в различных сочетаниях и учителем и учащимся. Мерилом достаточности такой предварительной устной подготовки может служить легкость возникновения звуковой ассоциации не только при писании слова, но и при восприятии его написанной или печатной формы.

Таким образом, соотношение между главнейшими видами языков. работы может быть выражено, понятно условно, в такой схеме.

Устная речь ⟶ Письменная речь.
Чтение ⟶ Письменная речь.

При чем устная речь служит вначале основным и непосредственным источником письменной речи, чтение только сопутствует письму, не служа, собственно говоря, источником

материала для письменной речи. Только когда из интенсивного (об'яснительного) чтение превращается в чтение экстенсивное (беглое), оно становится равноправным с устной речью источником письменной речи.

Все виды письменных работ распадаются на три основных категории: 1) работы, представляющие собою чистое дословное подражание (списывание с письменного текста и письменная передача печатного текста или списывание это будет грамматическим); 2) работы, суть которых сводится к комбинированию известного уже материала, взятого в строго ограниченном об'еме (грамматические упражнения, списывание с дополнением, ответы на вопросы); 3) работы, состоящие в свободном комбинировании материала, неограниченного по об'ему (план, запись рассказа по тексту или по картине, сочинение и др.).

Подражание и комбинирование усвоенного подражанием материала — это два основных процесса обучения чужому языку. Совершенно ясно, что подражание предшествует комбинированию. Важно, чтобы подражающий учащийся брал за оригинал не речь напечатанную или написанную, а устную, только опираясь на речь книжную для усвоения и закрепления орфографических навыков.

С точки зрения пишущего все письменные работы могут быть распределены также на три рубрики: списывание и близко к нему примыкающие виды выписывания, с одной стороны, и записывание с другой стороны. Записывание может иметь форму записи слышимого (диктовка) или же записи внутренне-произносимой речи (отчасти сюда подойдет так называемая свободная диктовка, и полностью сюда относятся все виды самостоятельного письма-сочинения).

Если все возможные и в то же время пригодные письменные работы изобразить в графической схеме, то она будет иметь следующий вид (см. схему стр. 100).

Охват кружка, обозначающего на схеме элементы наглядности (картина, модель и т. д.) поясом, обозначающим устную речь, должен быть истолкован так: все, что пишется, должно быть сперва услышано и произнесено (сказано). Линии-стрелки указывают, связывают каждую отдельную письменную работу с тем материалом, на который она опирается и может опираться.

Отношение письменных работ к главнейшим видам языковых работ: чтению и устной речи может рассматриваться с различных сторон. Одна из важных сторон — это относительный об'ем этих работ. Здесь следует отметить, идя хронологически, следующее соотношение: во время вводного предварительного устного курса ни чтения, ни письма нет. Затем наступает период, с одной стороны, вопросов и ответов и, с другой стороны, письма-чтения. Здесь об'ем говоримого, читае-

Вопросы и ответы.
Рассказ по картинке.
Грамматическое упражнение.

Устная речь

Нагляд. пособия: картина модель предмет

Жизненные наблюдения. Конкретн. действ.

Трудовые процессы.

Чтение (книга, доска). Рассказ учителя

Сочинение.
Регулярные записи.
Записка.
Письмо.

Отчет.
План.
Сочинение.
Регулярные записи.

Списывание и выписывание.
План.
Письмо наизусть.

мого и пишущегося почти равные величины: по возможности все, что говорится, служит материалом и для чтения и письма. В устной работе продолжается, расширяясь и углубляясь, диалог, построенный на вопросах и ответах, постепенно переходя к коротенькому рассказу, опирающемуся на наглядный материал (действия, картины) и на текст. В чтении этот период заполняется так называемым (интенсивным) об'яснительным чтением. Здесь об'ем устной речи очень близок к равенству с об'емом читаемого. Письменная же речь начинает по об'ему все сильнее отставать от читаемого, текста. Списывание сменяется все больше и больше грамматическим выписыванием. Возможна уже «свободная диктовка», план. Из записи заученного наизусть и называния производимых действий понемногу вырастает коротенький рассказ, скажем, на сюжет из своих переживаний. С другой стороны из вопросов и ответов по картине и тексту возникают записываемые рассказы, опирающиеся на эти материалы. Наконец, четвертый период характеризуется в устной речи связным небольшим рассказом, построенным без помощи непосредственно-предшествующих вопросов и ответов, но опирающимся на написанный на доске учителем (или еще лучше учащимся) план. Рассказы этого периода могут иметь своим источником или читаемый в классе текст или материал, переданный учителем устно и воспринятый учащимися только со слуха. Основной вид чтения в это время чтение экстенсивное (беглое). Письменные работы здесь уже поднимаются до записи рассказанного и даже до коротеньких самостоятельных письменных работ: записки, заявления и т. п. При особо благоприятных условиях в заключительной стадии этой части курса развитие устной речи выражается в возможности изложения небольшой статьи, главы из книги или даже брошюры, прочитанной самостоятельно, вне класса. Письменная работа этого периода: небольшое сочинение о самостоятельно прочитанном или даже заметка в стенгазету. Тут уже читаемый материал обгоняет по об'ему во много раз и речь устную и речь письменную. Теперь перейдем к анализу всех письменных работ порознь.

Списывание. Начальный вид списывания — это письмо-чтение. На этой стадии всякая фраза пишется на доске сначала обязательно учителем. Несколько позже один из учащихся пишет на доске, другие списывают. Материал в подавляющем большинстве имеет форму вопроса или ответа. Когда твердо усвоен письменный шрифт в целом и ошибки в списывании (до которых надо всеми силами и средствами не доводить, но которые все же будут порой проскальзывать). будут носить, главным образом, характер смешения произносимого с писанным, тогда можно перейти уже к списыванию с текста, помещенного в книге. Списывание должно предваряться и заканчиваться громким чтением (можно хором) списываемого

текста. Списывание никогда не должно захватывать за один прием больше пяти-шести строк. Чистая форма списывания прекращается с того момента когда начинается грамматическая проработка текста. Нужно ясно определить ученикам, что и зачем они списывают.

Грамматическое списывание, т.-е. списывание, сопровождаемое подчеркиванием слов различных грамматических категорий, есть переходная форма между собственно списыванием и выписыванием (грамматическим и смысловым). Грамматическое списывание может включать в себе задание изменения грамматических глагольных форм, (одно время заменяется другим, из'явительное наклонение условным, единст. число глагола или существительного—множествен. числом, утвердительная форма — вопросительной, или при списывании опускаются слова какой-либо грамматической категории, или же вставляются). Среди этих разнообразных видов грамматического списывания с изменением можно особенно рекомендовать такое: сперва списывается текст с пропуском слов определенной грамматической категории, затем оригинал устраняется (если доска, то она или перевертывается (это лучше) или стирается; если книга, она закрывается) и учащиеся должны восстановить только - что опущенные слова, понятно, помещая их на прежнее место в тексте. Это, понятно, только пример. Все эти грамматические упражнения должны представлять собою стройную лестницу упражнений восходящей трудности. Нечего говорить, что эти упражнения должны быть теснейшим образом связаны, с одной стороны, с читаемым текстом, т.-е. наличием в нем достаточного количества соответствующих грамматических форм, и, с другой стороны, с проходимой в это же время грамматикой.

Текст как в своем первоначальном, так и в измененном виде должен прочитываться вслух.

Выписывание. Кроме разнообразных форм списывания, возможны и применимы не менее разнообразные виды выписывания. Выписываться могут целые фразы или отдельные слова по какому-либо грамматическому признаку. Здесь также совершенно необходимо прочитывание материала до проработки и после.

Посредством списывания с подчеркиванием или вычеркиванием, списывания с изменением и выписывания — посредством всех этих работ могут производиться, конечно, не только грамматические задания, но и задания смысловые. Напр., «выпишите все названия домашних животных» и т. п. Такого типа работы, очевидно, также ставятся в связь с читаемым текстом, грамматикой, но здесь особенно важна третья линия связи со словарем учащихся, с его богатством к моменту выполнения работы.

Вопросы и ответы. Прием вопросов и ответов, в сущности, достояние устной речи, и здесь его придется обсудить только со стороны записи этого материала. Вопросы и ответы наиболее жизненная и нужная форма языка. Она сопровождает всю языковую работу с момента окончания вводного курса и по последний день включительно. Рассматриваемые, как письменная работа, вопросы и ответы — вначале должны быть отнесены, как мы уже видели, к списыванию. При чем списывается и вопрос и ответ. Впоследствии диалог записывается со слуха и записывается только ответ. Эта запись вопроса и ответа, или только ответа, по существу дела, сводится к дословной диктовке или к сочинению, если каждый дает свой ответ (например, на вопрос: Чем занимается твой отец? Занятия могут быть разные).

Запись заученного наизусть. Этот вид письменной работы тесно связан с записью производимых действий. Оба вида работы стоят отдельно от чтения текста и являются записью говоримого записывающим и разнятся, главным образом, по об'ему. Оба они являются зародышами безошибочной самостоятельной письменной речи. С самого начала классного обучения языку учитель употребляет ряд выражений в форме приглашения — приказа: «раскройте книги, закройте книги» и т. п. Эти выражения, сплетаясь друг с другом, могут дать связную речь — рассказ, правда, очень бедный по содержанию и связанный, но беглый и безошибочный. Этот материал хорош тем, что звучит постоянно в ушах учащегося и благодаря этому прочно оседает в памяти. На известной ступени возможно записывание заученного заранее материала. Лучший материал для заучивания — это песни, которые поются хором и соло, а на втором месте, короткие стихотворения, на третье место ставлю лозунги: «Будь готов!», «Пролетарии всех стран...» и т. п. Ученики должны знать, что будут писать этот текст, и потому должны стремиться запомнить не только произношение слов, но и их письменное начертание.

Диктовка. Можно говорить о двух видах диктовки: диктовке дословной и диктовке свободной. В былые времена дословная диктовка, т.-е. такая, при которой от учащегося требовалось точная запись сказанного учителем, служила и целям обучения орфографии и целям проверки. При преподавании чужого языка дословная диктовка может сохраниться только в незначительном применении: какая-либо деловая школьная запись на доске; напр., список учащихся, идущих на какую-либо экскурсию, т.-е. не как обычный прием обучения. При чем она применяется только тогда, когда есть полная уверенность, что дети напишут безусловно правильно. Второй вид диктовки — это свободная диктовка. Суть этого приема сводится к следующему: учитель прочитывает небольшой текст, вполне понятный учащимся, и просит записать его не

дословно, а так, как он сохранился в памяти. Учащийся может изменять словесную форму текста, но обязан сохранить общий смысл услышанного. Понятно, что в связи с общей моей установкой на устную речь, я посоветовал бы учителю не читать, а рассказывать то, что подлежит записи. Каковы предпосылки диктовки: 1) вполне свободное понимание слышимого, 2) полное знание орфографии этого материала, 3) достаточная беглость и уверенность речи вообще. Основная трудность этой диктовки это уверенность в правильности тех частей текста, которые будут привнесены в диктовку учащимся. Что надо сделать, чтобы повысить эту уверенность у учащегося и тем самым развязать ему язык и, кроме того, сделать его речь в данном случае возможно правильнее? Здесь важна тщательная подготовка как непосредственная, так и задолго предшествующая работе. Непосредственная подготовка сведется в общем к следующему: учитель, рассказавши, напишет, во-первых, план своего рассказа на доске, во-вторых, там же выпишет все орфографически трудные слова и словосочетания, таким образом, предупреждая ошибки орфографические, морфологические и синтаксические. Кроме того, для оживления словаря учитель свяжет свой текст с картиной, которая будет висеть во все время работы на виду у класса.

Правда, так приготовленная диктовка будет ближе к списыванию, чем к диктовке. Но то, что я описал, есть первоначальная форма этого вида диктовки. В будущем можно отбрасывать одну подпорку за другой. Во всяком случае, когда бы диктовка ни производилась, она должна состоять исключительно из вполне известного по частям материала. Новым будет только его соединение, да и то относительно. В виду такого характера я предпочел бы эту диктовку, поскольку это касается языка неродного, называть диктовкой не свободной, а комбинационной.

Если первоначальные формы комбинационной диктовки сливаются с списыванием, то ее наиболее свободная форма приближается к самостоятельной письменной речи, к рассказыванию по тексту или по картине.

П л а н. План может иметь формы, представляющие весьма различные степени трудности, начиная от плана в виде вопроса (самая легкая форма), затем в виде глагольных предложений и, наконец, в виде заголовков из одного—двух слов, главным образом, существительных. Все эти виды характеризуются тесной связью с текстом, на который они по своему словесному материалу и опираются. Благодаря этому план можно считать полусамостоятельной письменной работой. Вводится он с того момента, когда становится необходимо разбивать текст на части.

Р а с с к а з ы в а н и е п о к а р т и н е. Общий ход этих работ ясен из названия. Начинаются эти работы уже в первых

вопросах по поводу картины или текста, это делается уже на самых первых уроках после вводного устного курса и концом своим эти работы упираются в рассказ о прочитанном или случившемся вне пределов класса. Таким образом, эти работы идут в течение всего курса. Вначале картина служит подробным планом, рассказ тесно примыкает к ней. Она подсказывает почти полностью, что и в каком порядке нужно сказать. В случае заминки рассказывающего учитель приходит ему на помощь коротеньким вопросом. Первые картины для рассказывания, это картины, изображающие знакомое учащемуся из его жизни: скотный двор, луг во время сенокоса, поле во время жатвы, улицу, когда все идут на работу. Картины, все усложняясь по содержанию, приходят к изображению пейзажа, человеческих переживаний, напр., «Рожь» Шишкина или «Устный счет» Богданова-Бельского. При очень развитом умении рассказывать картина теряет свое значение поводыря, а остается только толчком для начала рассказа, который идет дальше оставляя картину в стороне.

Рассказывание по тексту. Рассказывание по тексту в общем совпадает с рассказыванием по картине; и по приему, из которого оно вырастает (вопросы), и по характеру роста. Но рассказывание, опирающееся на текст, более отвлеченно, требует большого напряжения памяти. Поэтому очень хорошо, если к тексту привлекаются при этом отдельные картины или имеющиеся в тексте книги иллюстрации. На следующей стадии это рассказывание опирается на написанный учителем (а впоследствии детьми) план. Высшая форма рассказывания на неродном языке из доступных в школе — это рассказывание по плану и без картины и без предварительного непосредственного чтения какого бы то ни было текста. Отпадет картина, отпадет текст, но план, написанный на доске учителем или кем-либо из учащихся и составленный сообща всем классом под наблюдением учителя, останется. Это в сущности то, что можно назвать устным сочинением.

Записывание устной речи. Мне неизбежно пришлось говорить о различных видах рассказывания в целом, т.-е. не расчленяя этого вида работ на устную и письменную сторону. В рассказывании, взятом как письменная работа, как ни в одной из рассмотренных мною работ, приходят в столкновение быстрота устной речи и медленность письма. Если устная речь есть, по выражению одного великого филолога, заторможенная мысль, то письменная речь есть заторможенная устная речь. Как произвести запись? Я говорю запись, потому что считаю основным требованием, чтобы устный рассказ предшествовал записи, рассказу письменному.

Такое расчленение необходимо: оно полезно как для устной, так и для письменной речи. Только очень уже поздно, на последнем году, возможно письменное рассказывание без предварительного устного. Это ведь есть в сущности то, что

называется сочинением, запись уже не речи, а мысли. Следовательно, запись производится после рассказа. Опорой ей служит на доске план. Запись должна вначале быть коротенькой, но не очень сжатой. На первой стадии она может производиться на доске, проходя через коллективное классное обсуждение. Это в сущности, так называемое, коллективное сочинение, первая ступень сочинения вообще.

С о ч и н е н и е. Завершение школьных письменных работ — сочинение. Это — самостоятельная письменная работа, требующая беглой и безошибочной письменной речи и такой же устной речи, как своих предпосылок. Как я уже говорил, сочинение, говоря в целом, опирается на классное чтение, а впоследствии и на прочитанный вне класса текст, так называемое, «Самостоятельное чтение».

Начальная форма сочинения — это коллективное сочинение на доске. Все сочиняют, все обсуждают и оценивают еще до написания, и учитель (позже это делает один из сильных учащихся,) записывает прошедший критику класса текст. Учитель, со своей стороны, предлагает слова и выражения, обогащая этим бедный язык учащегося.

В этой работе сочинения и рассказывания по плану нераздельны. Письмо ко всем известному отдельному лицу или дружественной организации может также служить прекрасной формой коллективного сочинения. Так как главная трудность самостоятельных письменных работ это достижение уверенности пишущего в своей речи и ее правильность, то коллективные сочинения, как лучший путь к такой речи, должны проводиться в школе долго и по возможности часто. На них вырастут навыки, потребные для сочинений индивидуальных. Начальная форма сочинений индивидуальных это записка, скажем, к товарищу, письмо, наконец, мысли о прочитанном и по поводу прочитанного. Качество этих работ зависит от постепенности их введения и от методической тщательности проведения окружающих их как письменных, так и устных работ.

Что касается исправления письменных работ, то, как ясно из всей статьи, основной путь это предупреждение возможных ошибок. Преследование совершенных ошибок при обучении чужому языку особенно опасно тем, что запугивает робкую и неуверенную в себе речь учащегося. А ведь главная и труднейшая цель работы — создание этой речи. Если, что неизбежно, ошибки делаются, учитель следит за ними и, выбирая из них типические, классифицирует [1]), предупреждает их в будущем.

---

[1]) Ошибки орфографические бывают разного происхождения: вытекающие из незнания форм русского языка, из фонетических, морфологических и синтаксических особенностей родной речи. Раз ошибки в работах учащихся имеются, предупредить их не удалось,—надо бороться с ними. Эта борьба будет вестись правильно только тогда, если учитель, классифицируя ошибки, научится ориентироваться в их происхождении.

Редакция.

Мне кажется, что в деле завоевания правильной речи на чужом языке главное — это не исправление ошибок, а закрепление удачных достижений, подбадривание учащегося во всякой удачной сказанной фразе, закрепление ее на доске, в тетради.

ПИСМЕННЫЕ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛАХ НАЦМЕН.

(Добавление редакции).

Указанные в статье М. Солонино письменные работы по годам обучения русскому языку в школах нацмен могут быть расположены следующим обазом:

1-й год обучения русскому языку. (2-я гр. шк. I ст.).	2-й год обучения. (3-я группа)	3-й год обучения. (4-я группа)
Списывание с доски.	Списывание с книги и с доски.	Выписка из книг.
	Грамматическое списывание.	Грамматическое списывание.
Ответы на вопросы (хорошо знакомыми словами).	Ответы на вопросы. Запись заученного наизусть.	То же.
	Свободная диктовка в соединении с списыванием с доски.	То же.
	План в виде вопросов.	План в виде заглавий.
	Запись по картинке.	Рассказ по картинке.
	Записывание устной речи,	Рассказ по тексту.
	Запись наблюдений.	То-же.
	Коллективное сочинение (списывание его с доски).	То-же.
		Сочинение по плану.
		Деловое письмо: заполнение почтового бланка, составление адреса, деловая записка, письмо, заполнение анкеты.
		Заметка в стенгазету.

Данная схема предназначается для тех школ нацмен, в которых учатся ребята, совсем незнавшие русского языка при поступлении в школу.

Н. С. ПОЗДНЯКОВ.

МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ГРАММАТИКИ В ШКОЛАХ НАЦМЕНЬШИНСТВ.

Вопрос о способах преподавания русской грамматики в школах нацменьшинств — один из самых трудных, острых и молодых вопросов в нашей методике. Его острота особенно почувствовалась в наше революционное время в связи с самоопределением народностей. В то же время молодость вопроса и состояние научной и учебной литературы наших дней позволяют только внести некоторую определенность в его постановку, но не разрешить до конца.

Вековые примеры быта и школьной практики дают нам много свидетельств того, что, во-первых, ни за одну профессию так легко не берутся люди, как за преподавание, а, во-вторых, что из всех предметов преподавания, при поверхностном взгляде, самым легким кажется преподавание языка. Очень многие в быту, напр., убеждены, что если кто-нибудь говорит на каком-нибудь языке, то он имеет и все права преподавать его. Одного эмпирического (опытного) знания, да если оно к тому же и более или менее хорошо отшлифовано, кажется вполне достаточно для этого.

Но эмпирически каждый знает и физику: законы акустики, движения, тяготения и т. д. каждый человек ежегодно и ежеминутно испытывает на себе, и, однако, кто же решится с этими знаниями пойти в школу преподавать физику?

К языку школа относится гораздо снисходительнее. Преподаватель, владеющий знанием обычной школьной грамматики, т.-е. сведениями, в лучшем случае немного превышающими знания александрийских грамматиков [1]), не возбуждает ни в ком сомнения в своей пригодности для преподавания языка.

Лингвистические [2]) сведения не популярны в обществе.

Пусть так. Но школа все же должна считаться хотя бы с основным дидактическим требованием, что всякое преподавание предполагает предварительное основательное знание того предмета, который собираешься преподавать. Особенно же это правило должно применяться по отношению к преподавателям русского языка в школах нацменьшинств. Но школа не дала им этих сведений, а жизнь не ждет,— откуда же почерпнуть их?

---

[1]) Греческие ученые в Александрии, которые в первые создали грамматику. В этой грамматике говорится не о звуках и устной речи, а о буквах и письменной речи; она отличается неправильным определением частей речи и т. п. Она словом во многом отличается от современной грамматики, основанной на данных научного языковедения.

Редакция.

[2]) Лингвистика—наука о языках и наречиях.

Надо итти путем самообразования. Первыми шагами по этому пути будет ознакомление с элементами языковедения, для чего лучшим руководством послужит книга проф. Д. Н. Ушакова: «Краткое введение в науку о языке». Эта книга даст первоначальное понятие о жизни языков и о законах, действующих в них, достаточно познакомит с фонетикой вообще и со звуковым составом русского литературного языка в частности.

К этой книге надо присоединить и книгу проф. М. Н. Петерсона: «Русский язык», пособие для преподавателя и формальную грамматику языка — родного для учащихся. Что касается пособия М. Н. Петерсона, то оно даст представление преподавателю о том, что такое формальная грамматика, познакомит с морфологией, а, главное, расскажет, какие типы словосочетаний и соединений их существуют в русском литературном языке и каковы их функции.

Всего хуже обстоит дело с формальными грамматиками языков — родных для учащихся. Таковых на рынке пока еще почти нет. Задача создания их поставлена Центросовнацменом Наркомпроса, и надо думать, что скоро они появятся. Отсутствие их является одной из главных причин того, что и эта статья принуждена больше ставить, чем разрешать затронутые вопросы.

Но, допустим, что стадия необходимого накопления предварительных сведений в области родного для учащихся и русского литературного языка преподавателем пройдена. Сейчас же пред ним возникает вопрос, из норм какого языка исходить ему при преподавании? Разрешить его поможет та же дидактика, гласящая: «иди от близкого к далекому, от известного к неизвестному». Самое близкое, самое знакомое для ребенка — это его родной язык. Всякий другой язык, какой бы он ни был, постоянно будет сравниваться ребенком с родным, всякое новое слово будет переводиться на свое родное, так как самое содержание слов формировалось в родной обстановке и на почве родного языка. Возьмите, напр., слово е з д а: у ребенка русской деревни с ним свяжется, кроме других образов, обязательно и образ лошади, у северного ребенка — образ собаки или оленя, в некоторых степях — верблюда и т. д. Тоже надо сказать и о формах выражения мысли и чувства. Если преподаватель не учтет этих особенностей в создании языка и особенно в тех языках, которые принадлежат не к индо-европейской семье, как русский язык, а к какой-либо другой, то работа учащегося, часто протекающая подсознательно, ускользнет от его руководства, и в результате усвоение русского литературного языка или затормозится, или поведет к недоразумениям.

Поэтому, прежде чем начинать преподавание грамматики русского литературного языка, необходимо предпослать ей подготовительный курс, целью которого будет предварительное

эмпирическое ознакомление учащихся со звуками, интонацией, ударением, строем и словарным запасом русского литературного языка. Другими словами, это — период накопления материала для наблюдений и будущей работы как по изучению грамматики, так и по воспитанию навыков в области русского языка. Но какова продолжительность и система построения этого курса? Должен ли он уместиться только в начале или растянуться на весь первый триместр, а может быть и целый год, или даже на все время? Самое название подготовительный указывает, что он строго ограничен временем. Но кто возьмет на себя смелость определить эти границы с точностью до дней и минут? В разных школах, в зависимости от реальной обстановки, он уложится в разные сроки, но, во всяком случае, эти сроки должны быть короче половины первого триместра [1]), так как в противном случае школа подвергнется опасности сильно запоздать с грамматическим осознанием материала. Надо помнить, что и с переходом от дограмматического периода к грамматическому изучению русского языка работа по накоплению и усвоению его фактов не прекращается, а только углубляется; поэтому лучше не задерживаться с углублением этого педагогического процесса.

1. Что касается системы построения курса, то, напр., в области накопления словарного запаса надо исходить прежде всего из слов родного языка, вошедших в русский. Этот путь, в особенности если преподавателю удастся связать свой материал с историей края и народности, способен очень заинтересовать детей. Во всяком случае он внесет бодрость в самый процесс обучения, так как учащимся будет радостно увидать старых знакомцев на чужбине, а вместе с тем и осознать, что кое-что в этом новом предмете им уже известно и даже близко. Так, финнам, напр., приятно будет признать родное в словах: навага, севрюга, семга, сиг, конопля, хмель, кумир, сани, яма и другие, или же встретиться с привычным ударением на начальном слоге слова, напр., Кама, Вологда, Вычегда и т. д. Пособием для преподавателя при этой работе могут служить книги: А. Преображенский «Этимологический словарь русского языка» (Москва, вып. I — XIV) и И. И. Огиенко «Иноземные элементы в русском языке» (Киев. 1915 г.).

2. Следующими по легкости усвоения будут слова русского языка, вошедшие в родной язык учащегося; так, напр., для

---

[1]) Редакция считает, что ознакомлению с наиболее сложными языковыми явлениями должна предшествовать определенная подготовительная работа, которая, конечно, не может быть уложена в короткий промежуток времени и притом только в начале обучения. Эта работа ведется постепенно в течение всего курса.

Осознание грамматического материала начинается только в 3-ей школьной группе (1-ый или 2-ой год обучения русскому языку).

Редакция.

татар такими словами будут чайник, стакан, стол (тат.— устол), скамья (тат.— исками, что значит стул) и многие другие, особенно слова, возникшие в революционный период.

Само собой разумеется, что при подыскивании и выборе слов как первых двух групп, о которых шла речь, так и последующих, о каких я еще буду говорить, надо стремиться не к тому, чтобы исчерпать весь их запас, а к тому, чтобы эти слова были бы, по возможности, жизненно необходимы для данного момента, для повседневной речи учащегося; их введением в школьную практику должна управлять не теория, а прежде всего потребность и интерес к ним обучаемого и частота их употребления для данного времени и места. Всякая искусственность при этом должна избегаться. Затем, вводить их надо не одиноко, а в коротких фразах, и еще лучше — в небольших связных рассказиках. Само собою, что из них одних трудно будет составить даже какое-нибудь очень простое целое,— поэтому на ряду с ними войдут и другие слова.

3. При выборе других слов надо в первую очередь брать из русского языка слова легкие как в фонетическом отношении, так и по своему значению для учащихся данной национальности. Такими словами будут те, звукам и смыслу которых есть эквиваленты в родном языке. Напр., русское жук — татарское боджэк, русское шум, шуметь — татарское шувулдамак и т. д.

4. За ними последуют трудные в фонетическом отношении слова русского языка, т. е. в состав которых входят звуки, не имеющиеся в родном языке учащегося, но которым есть эквиваленты по значению, часто близкие к тому же и по звукам,— напр., русское мышь и немецкое Maus (маус). Все эти слова должны преподноситься учащимся по степени их восходящей трудности: от малосложных к многосложным и от таких, у которых во всем их звуковом комплексе имеется только один звук, не встречающийся в родном языке учащегося, к таким, в которых подобных звуков может встретиться два, три и т. д. В слове мышь, напр., для немца трудно произнести только *ы*, а в слове *чисты*, — два звука: *ы* и *ч*.

До сих пор мы имели дело со словами, которые являются символами понятий, имеющихся в родном языке учащегося. Но при разнице быта и культуры русского народа и какого-нибудь национального меньшинства можно натолкнуться на ряд слов, не имеющих по своему значению эквивалента в языке — родном для школьника,— напр., слова рельсы, трамвай, библиотека — для тех народностей, которые не имеют понятия об этих предметах. В этом случае надо различать две трудности: 1) слова, состоящие из звуков, встречающихся в родном языке учащегося, напр., слово *изба* для немцев и 2) слова, в произношении которых есть звуки, чуждые родному языку учащегося, напр., звуки *ж* и *ы* в слове *мужик* для тех же немцев.

5. Ознакомление с подобными словами должно итти в последнюю очередь и также в порядке восходящей трудности. Главными препятствиями здесь будут: 1) усвоение произношения чуждых звуков, для чего преподаватель, помимо показа их — лучшего метода обучения детей,— должен прибегать также и к физиологии звуков речи, давая элементарные сведения из нее своим ученикам, 2) усвоение содержания этих слов, для чего придется прибегнуть к рассказу, картине, модели, может быть драматизации, слову, отдавая преимущество тем способам, которые скорее и легче всего сделают значение этих слов наглядным. Конечно, при первоначальном знакомстве слова берутся только в прямом, но не в переносном значении.

Благодаря тому, что весь этот курс будет развертываться на связном и жизненном материале, он познакомит учащихся с некоторыми простыми оборотами и штампами устной и письменной речи русского литературного языка.

Следующее за ним уже грамматическое осознание языка должно также исходить из норм родного языка и развиваться концентрически. Здесь при знакомстве хотя бы, напр., со словообразовательными формами желательна такая последовательность: первая очередь — словообразовательные формы русского языка, аналогичные с формами родного языка; вторая очередь — словообразовательные формы русского языка, хотя и не аналогичные, но которым можно найти эквиваленты в формах родного языка; последняя очередь—словообразовательные формы русского языка, не имеющие ни аналогии, ни эквивалентов в формах родного языка.

Пользуясь прекрасным очерком проф. А. М. Лукьяненко: «Русский язык как предмет преподавания в тюрко-татарских школах», изданным обществом обследования и изучения Азербайджана в 1926 г. в Баку, я проиллюстрирую некоторые из этих положений для татарских школ. Кстати сказать, эта книжка окажет незаменимую помощь всем преподавателям, работающим в тюрко-татарских школах.

При ознакомлении с формами словообразования в русском языке «начинать надо с суффиксов, так как образование слов с помощью суффиксов является в татарском языке господствующим способом словообразования, наиболее понятным татарским школьникам. Полезно поставить в параллель татарским суффиксам русские для выражения одного и того же оттенка значения, например: *араба, араба-джы* и русское: *воз, воз-чик, воз-ница; йол, йол-джы* и русское *путь, пут-ник; йемыш, йемыш-джы*, русское *фрукт, фрукт-овщик, ...гэджэ, гэ-йемыш, йемыш-джы*, русское *фрукт, фрукт-овщик, ...гэджэ, гэджэ-лик, ночь, ноч-ной* и т. п.». (стр. 20—21). Наблюдая свой родной суффикс *джы*, татары заметят, что он имеет в их языке несколько функций, а сравнивая с ним многообразие русских суффиксов в этих случаях, они придут к выводу, что разные

функции могут обслуживать и разные суффиксы. Это явление хорошо бы проиллюстрировать им на родном языке, а на русском в свою очередь показать, что один и тот же суффикс может иметь и разнообразные функции. Напр., суффикс *тель* — «это 1) название лиц по их деятельности: строитель (строить), писатель (писать), наблюдатель (наблюдать), завоеватель (завоевать) и многие другие; 2) название неодушевленных предметов), напр., двигатель (двигать), распределитель (распределить), возбудитель (возбудить); 3) математические термины: числитель, знаменатель, делитель, множитель» (см. М. Н. Петерсон.—«Русский язык». ГИЗ 1925 г., стр. 60).

Изменение значений слов при словообразовательных процессах хорошо изобразить в рисунках, лепкой, или другими способами, ведущими к наглядности,— напр., склеить, частью нарисовать (коробка, коробочка, коробища, коробочник и т. д.).

Но если в первую очередь татары из словообразовательных форм познакомятся с суффиксами, то, напр., знакомство с приставками, которых в татарском языке не имеется, должно итти во вторую очередь. При этом, может быть, хорошо последовать совету проф. Лукьяненко и подвести к осознанию этих форм русского языка через предварительное ознакомление с предложными формами, т.-е. прежде, чем дать формы: подход, подходить и т. п., понаблюдать такие выражения, как — под стол, под скамью и т. д.

Того же порядка и тех же идей постепенности следует придерживаться и при усвоении форм словоизменения и вообще синтаксических форм языка, т.-е. типов словосочетаний и их соединений.

Часто задают вопросы, с чего начинать: с глагола, прилагательного, существительного ли — и как продвигаться: пройти ли сначала все о глаголе, а потом переходить к существительному и также поступить с ним, или как-нибудь иначе? Универсального рецепта, пригодного для всех языков, быть здесь не может. Порядок преодоления этих форм определяется также строем родного языка: имеются в данном языке падежные окончания, аналогичные русским, и нет, допустим, личных окончаний,— так начинайте с падежных окончаний; встретится обратный случай,— на первое место выдвинутся личные окончания.

Неуместен педантизм и в изучении частей речи: пока не покончил с одной не затрагивай другую. Расположение материала будет здесь концентрическим: в первую голову из глагольных форм, существительных и прилагательных надо взять то, что имеет аналогию в родном языке, и тогда следующую ступень, напр., для татарского языка, займут такие формы, как формы рода или многообразие падежных окончаний, а на первую ступень попадут личные окончания, напр., (от глагола ачмак — открывать):

1-е л. ед. ч. — я открываю.
1-е л. ед. ч. ачам — я открываю.
2-е л. ед. ч. ачасын —ты открываешь.
3-е л. ед. ч. ача (основа) — он открывает.
1-е л. мн. ч. ачамыз — мы открываем.
2-е л. мн. ч. ачасыз — вы открываете.
3-е л. мн. ч. ачалар — они открывают.

Хотя и здесь для татарина покажется странным, что русские личные окончания отличаются от форм личных местоимений, тогда как «личные глагольные окончания татарского спряжения — это, в сущности, лишь претерпевшие некоторые изменения или взятые в сокращенном виде формы личных местоимений, «приклеенные» к концу глагольной основы» (Лукьяненко, стр. 34), за исключением только 3 л. ед. ч., где мы имеем дело с самой основой. Необходимо остановиться на этих особенностях и раз'яснить их.

При изучении типов словосочетаний и соединений словосочетаний в русском литературном языке особенно важно сосредоточить внимание на том, какую роль в соединении слов играют падежные, родовые и личные окончания и в чем отличие русских типов соединений слов от типов родного языка. Возьмите, напр., порядок слов. В русском языке он свободный (можно сказать и «отец хлеб ест», и «отец ест хлеб»), а в татарском языке, если пользоваться обычными терминами, прямое дополнение ставится перед глаголом (т.-е. «отец хлеб ест» и только), или, напр., место родительного принадлежности для татарского языка непременно «перед словом, выражающим понятие того, кому или чему что-либо принадлежит»: «отца дом, лошади голова» (Лукьяненко, стр. 14).

Проф. Лукьяненко советует даже в этом случае «в интересах постепенности усвоения пользоваться, где возможно, на первых порах, притяжательными прилагательными, занимающими в русском языке место перед определяемым понятием: отцовский дом, лошадиная голова, а затем переходить к родительному принадлежности».

Опять подчеркиваю, что изучение всех этих форм должно обязательно протекать на связном тексте; при этом, разумеется, самый об'ем курса русского языка необходимо согласовать с об'емом курса родного языка.

Может случиться, что не будет налицо грамматики родного языка, отвечающей требованиям науки, т.-е. формальной грамматики. Как тогда опираться на нее при прохождении грамматики русского языка, если последняя, как предполагается, будет действительно формальной? Факты языка всегда останутся теми же, как бы их не освещали; вот к этим фактам языка и придется тогда обращаться непосредственно, не затрагивая сопровождающих их об'яснений.

Что касается обычной школьной терминологии, то никакой беды не будет, если преподаватели при обобщениях наблюдений будут пользоваться терминами: глагол, имя существительное, имя прилагательное, наречие, предлог и т. д. Дело не в терминах, а в понимании того, что за ними скрывается. Будет плохо, во-первых, если знакомство с терминами произойдет раньше, чем наблюдение самих фактов языка, а, вo-вторых, если определение этих терминов будет блистать всеми погрешностями школьной грамматики, т.-е. под существительными будут разуметься названия предметов, а не слова, имеющие падежные окончания, под прилагательными — названия качеств, а не слова, изменяющиеся по родам, и т. д.

Все время центр внимания и преподавателя и учащихся должен сосредоточиваться вокруг типичных форм словоизменения. Исключений и редких форм, по возможности, лучше совсем не касаться. Времени, отводимого на преподавание русского языка, не так много, а закреплять усвоенное — трудно, особенно там, где жизнь вне школы неблагоприятна для усвоения русского языка. Правда, есть такие формы, без усвоения которых трудно обойтись даже в повседневной жизни, напр., склонение слова *путь, мать, дочь* и других, часто встречающихся; но только этими часто встречающимися и следует ограничиться.

Можно предвидеть, что по поводу этой статьи скажут, что легко давать советы, а каково им следовать, когда нет подходящих руководств, когда преподавателю при подготовке к уроку приходится создавать и самый материал для занятий и при том из того запаса, который имеется сейчас, вот тут, под руками, часто очень бледный и ничтожный материал. Все это верно. Положение преподавателя тяжело, и при отсутствии хороших пособий ему трудно справляться со своими задачами, но все-таки оно не настолько уже безнадежно, чтобы он не мог воспользоваться многими советами, данными здесь. Тогда он или сам подберет материал, как это рекомендуется здесь, или внесет поправки в обычные учебники в духе данной статьи. Ведь ни один опытный преподаватель не следует дословно всем указаниям учебника, всегда он видоизменяет и приспособляет его к данной обстановке, а если он плох, то и улучшает.

Наконец, может быть, эту статью прочтут и будущие авторы учебников: тогда если они даже и совсем не разделят ее идей, постановка вопросов в обособленном от них плане, надо думать, заставит и их по новому взглянуть на свой материал и углубить его проработку.

Некоторым преподавателям неясны и самые цели изучения грамматики. Нередко возникают вопросы, нужна ли вообще грамматика в школе, не лучше ли совершенно обойтись без нее? Конечно, выделение особого времени для чисто грам-

8*

матических упражнений не должно рассматриваться, как правило, а лишь допускаться в случаях необходимости, часто только индивидуально.

Основная задача и конечный результат, к которому должно привести занятие русским литературным языком,— это развитие устной и письменной речи; отсюда ясна и цель грамматического курса, именно: подвести фундамент под эту работу.

Как приобретение, так и закрепление грамматических сведений должно достигаться не отвлеченным путем, не догматическим приемом и не способом зубрежки, а методом постоянного осознания фактов языка, попутно с работой над развитием устной и письменной речи.

Среди многих преподавателей широко распространено мнение, что навыки устной и письменой речи могут приобретаться и без грамматических сведений. Это мнение справедливо, поскольку под навыками устной и письменной речи понимается развитие умения «без принуждения в разговоре коснуться до всего слегка». Но если действительно желают достигнуть не болтовни — с чем еще Ушинский советовал бороться,— а того, что по заслугам называется развитием речи, т.-е. сознательного и вдумчивого, а вместе с тем и свободного владения оборотами литературного языка, то без помощи грамматики здесь обойтись нельзя.

Возьмите, напр., словообразование. Без понятия о суффиксах и их функций можно творить новые слова, но это слово — всегда будет носить неуверенный характер, выделяться детскими ошибками типа: ездий, нет ложков, это столина доска и никогда не поднимется выше той первой ступени владения материалом, которую еще Я. А. Каменский окрестил словом кое-как. Через нее пройти необходимо всем, для того и вводится подготовительный курс, о котором шла речь в этой статье. Но надо помнить, что эта ступень — только переход к следующей ступени, названной грамотной; на этой-то ступени и будет подводиться грамматический фундамент под развитие речи. В области устной речи этот фундамент будет заключаться в правильном произнесении и строении фраз, в овладении разговорными штампами, а в области письменной речи — в приобретении орфографических навыков и в достижении синтаксической правильности.

И, наконец, вся работа завершится третьей ступенью,—тем, чему, тот же Я. А. Каменский дал имя изящно.

На этой ступени речь учащегося подвергнется уже стилистической отделке, и неуклюжие штампы и подражательность должна будет сменить индивидуальность и образность изложения.

Но, спрашивается, каким методом через грамотную ступень вести к этой вершине? Не одним, а тремя методами, или, вернее, постоянно изменчивым комбинированием в разных про-

порциях, согласно требованиям данных обстоятельств, трех методов: 1) метода наблюдений (т.-е. в основе индуктивного метода), 2) переводного (т.-е. метода, где широко применяется дедукция), и 3) метода построения форм по аналогии.

Языковые факты, как вряд ли какой другой материал, удобны для наблюдений: во-первых, мы всегда можем набрать их без особого затруднения в достаточном количестве, во-вторых, всегда можно для удобства наблюдений изолировать все, что требуется.

Наблюдать необходимо многое: грамматические формы, литературное произношение вообще, положение органов речи при произнесении отдельных, чуждых данной национальности, звуков русского языка, при орфографии — правописание тех частей слова, где данные нацмены скорее всего сделают ошибку,— именно частей, а не слова, взятого целиком. Напр., для татар — родовые окончания или многообразие падежных окончаний. Как подсобное средство, хорошо составить таблицы форм словоизменения, выделяя размером и цветом то, что особенно затрудняет данных учеников. На ряду с этими морфологическими таблицами полезны будут и те, которые я называю п е р е д в и ж н ы м и т а б л и ц а м и о ш и б о к, т.-е. таблицы, заключающие в себе не более 6 — 7 слов из числа тех, где большинство учащихся данной группы делает ошибки. Эти таблицы вешаются на стену и с ними работают до тех пор, пока большинство учащихся не усвоит правописания помещенных на них слов. После этого они сменяются другими таблицами с новыми 6 — 7 словами и т. д. Смену эту надо производить с промежутками, чтобы учащиеся не привыкли к этому виду упражнений до того, что восприятие таблиц потеряло бы необходимую свежесть, механизировалось бы. Вообще надо стремиться разнообразить упражнения.

Приучают к наблюдательности и дают хорошие результаты и многообразные работы с орфографическим словарем и многое другое. Размеры статьи не позволяют подробно перечислять все виды орфографических наблюдений,— это должно составить отдельную специальную работу. Моя забота — указать основное направление этих наблюдений.

1) Начинайте все наблюдения со сходных явлений. Только от сходного идите к различию.

2) Наблюдайте не все под ряд, а с выбором,— именно: те факты языка, которые легко поддаются обобщениям.

3) Термины, которыми вы будете пользоваться при этом, должны не предшествовать, а вытекать, как результат, из ряда наблюдений.

Переводный метод предлагается здесь не класть в основу преподавания, но прибегать к нему, главным образом, тогда, когда изучаются какие-нибудь особенности данного языка. Обороты родного языка, параллельные своеобразным оборотам

русского языка, помогут лучше понять основной смысл их. Название «переводный метод» пусть не смущает учителей, пристально следящих за всеми методическими идеями наших дней. Переводный метод плох, когда он кладется в основу всего обучения, но если к нему прибегают не часто и для того, чтобы путем сравнения, а иногда и контраста, который при этом получается, отмежевать строй родного языка от строя языка изучаемого,— то этот метод хорош. Больше того, в жизни все заинтересовавшие нас языковые явления оттеняются помощью этого метода. В Белоруссии скажут: «А кветки цвитуць, бы жар гарыць», а у нас: «А цветы цветут, как жар (как огонь) горит». У вас-то так говорят, а мы — вот этак — таковы речи, которые мы слышим постоянно.

Слова, заключенные во фразу, это — цепь понятий, об'единенная в одно целое — в общий смысл всего предложения. Уменье аналитически схватить это целое, схватить с оттенками, как это стремится сделать перевод, предполагает глубокое проникновение в строй изучаемого языка, добиться чего и стремятся преподаватели.

Что касается построения форм по аналогии, то это — лучший метод для воспитания и закрепления языковых навыков. Раз понятое, для перевода его в навык, нуждается в упражнениях: последние и следует строить с широким применением аналогии. При этом надо различать два типа работ:

1) В случаях совпадения: построение оборотов русской речи по аналогии с оборотами родного языка. Ряд упражнений, с которых следует начинать обучение, так как к ним учащиеся уже достаточно подготовлены.

2) В случаях расхождения: усваивается форма речи русского языка, чуждая родному. Учащиеся схватили ее конструкцию, надо закрепить. Дается ряд упражнений с широким применением аналогичных построений речи. Предлагается самим учащимся построить то или другое количество оборотов русской речи, аналогичных с данным.

Вот и все основные методы, по которым будет протекать усвоение русской грамматики. Ясно, что не зазубривание каких-либо правил здесь на первом месте, а активность учащихся и создание интереса учащихся к работе. В качестве приемов, помогающих увеличению этого интереса, можно пользоваться иллюстрациями. Типы этих иллюстраций можно найти хотя бы в «Новой грамматике русского языка» В. А. Малаховского. На ряду с иллюстративным приемом можно пользоваться для усвоения грамматики играми, драматизацией и т. д. Напр., изучение строения слов могут очень оживить умело поставленные шарады; для изучения порядка слов, по образцу американских школ, можно ввести такую игру: каждый из учащихся получает ленточку с обозначением определенной части речи и формы (напр., имя существительное име-

нительного падежа, им. сущ. род. пад., глагол прошедшего времени и т. д.); затем читается фраза, и дети с ленточками должны быстро стать в ряд, соответствующий порядку форм данной фразы. При изучении пунктуации можно ввести сюда и знаки препинания.

Могут быть интересными и разные виды грамматического лото. Я не стану перечислять всех игр. Интересующихся этим отсылаю к «Рабочей книге по языку» С. Д. Никифорова, Г. К. Данилова, А. И. Павлович и С. А. Бугославского, где в главе: «Самостоятельное творчество учащихся» они смогут подобрать кое-что подходящее.

Метод драматизации будет очень уместен, напр., при изучении значения слов и т. д. Словом, здесь нельзя дать чего-либо раз навсегда ограниченного, а открывается широкий простор личной инициативе и изобретательности преподавателя, но с тремя оговорками: 1) нововведения должны быть близки учащимся по их духу, 2) соответствовать интересам данного возраста и 3) не противоречить принципам советской трудовой школы. Но от ошибок подобного типа, надеемся, предохранит преподавателей их педагогический такт.

В заключение хочется остановиться на вопросе о том, на каком материале следует изучать русскую грамматику? Надо подчеркнуть, и усиленно подчеркнуть, что таким материалом должен быть хороший русский язык, т.-е. язык литературный. Отсутствие разрыва между чисто грамматическими занятиями и работой по развитию речи, которое обосновывалось в этой статье, делает совершенно необходимым соблюдение этого требования.

Данная статья вовсе не хочет умалять приобретение навыков в деловой системе языка, но она не желает и недооценивать эмоциональной, т.-е. художественной системы языка, тем более, что практическое значение этой системы и особенно для наших дней — громадно.

Мы ценим язык прежде всего, как средство общения и как орудие воздействия на массы, а в последнем незаменимую роль играют эмоциональные слова. Литературный язык и дает как раз знание их и уменье владеть ими. Это надо помнить.

Но этого мало. Знакомство с литературным языком настолько захватывает учащихся, является таким прекрасным стимулом к самостоятельным занятиям, а самые грамматические формы его так безукоризненны и прозрачны, что не использовать этого было бы преступно.

Недавно в исследовательском Институте научной педагогики при 2 МГУ аспирантка Тер-Гукасова в своем докладе рассказала о том, как узбеки восприняли «Капитанскую дочку» Пушкина. Они так увлеклись, что стали самостоятельно читать другие его произведения, а это не замедлило сказаться

на успехах усвоения русского языка. Они достали даже биографию Пушкина, ознакомились с ней и добродушно шутили: «Смотрите-ка, он — нацмен, он — наш!»

ЗАКАРЬЯН, СОКОЛОВСКИЙ И ШВАРД.

МЕСТО РУССКОГО ЯЗЫКА В АРМЯНСКИХ ШКОЛАХ I СТ. СЕВЕРНОГО КАВКАЗА.

(Из материалов мест) [1]).

ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ АРМЯН РУССКОМУ ЯЗЫКУ.

Основная цель обучения армянских детей русскому языку — развитие утсной и письменной речи для практической обыденной жизни, для нормального хозяйственного культурного общения с окружающим русским населением и с органами власти, а также для активного участия в общественно-политической жизни данного района, города или села.

Для части же учащихся знание русского языка является необходимым для продолжения образования как в армянских, так и в русских средних и высших учебных заведениях.

С КАКОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ НАЧИНАЕТСЯ ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА.

Для разрешения этого вопроса нужно предварительно выяснить некоторые специфические национально-бытовые, социально-хозяйственные особенности нашей жизни, связанные со школой и с обучением детей. Эти условия сильно затрудняют выработку единого положения и точного установления времени начала обучения детей русскому языку в армянских школах.

1. Состав учащихся в армянских школах Северного Кавказа комплектуется, главным образом, из детей беженцев — армян, которые за последнее десятилетие переселились сюда из округов Закавказья. Дети их, поступая в школу, совершенно не знают русского языка, или же знают несколько исковерканных слов. Только в некоторых городах, как в Нахичевани, Армавире, Прикумске, Кизляре и в районах Аксайском и Сочинском мы встречаем жителей, давно переселившихся из Закавказья и вилайетов Турецкой Армении на Северный Кавказ. При чем дети армян Аксайского и Сочинского районов,

---

[1]) Составлено Методической Комиссией Сев-Кавк. Краевого Армянского Педагогического техникума.

поступая в школы, подобно детям переселенцев не знают русского языка. И только часть городских армян, давно живущих в вышеназванных городах, при поступлении в школу знакомы с русской разговорной речью и то не все. Разнообразие знания русского языка это первое обстоятельство, затрудняющее одновременное начинание преподавания этого языка во всех армянских школах.

2. Вся масса жителей армян говорит на нескольких десятках различных наречий, не зная почти совершенно армянского литературного языка. Это обстоятельство тоже необходимо учесть при разрешении вопроса о времени начала преподавания русского языка в армянских школах. При таком положении, нашей первой задачей оказывается ознакомление детей с армянским языком (книжным), который для них является почти новым; а для этого требуется не мало времени и траты энергии.

3. Переселенцы — армяне из дальних деревень Закавказья во многом отсталы, и социально-бытовая сторона их жизни носит часто отпечаток патриархального строя, как-то: темнота и суеверие, религиозность, ненормальное положение девушек и женщин и т. д.

И у их детей школьного возраста умственный кругозор весьма узок; часто на самые элементарные вопросы они затрудняются давать более или менее ясные ответы даже на своем наречии. Это обстоятельство не позволяет слишком перегружать их сразу же по поступлении в школу. Поэтому же одновременное обучение их двум языкам не даст положительных результатов.

4. Далее необходимо учесть еще следующее: материальная нужда заставляет многих родителей посылать своих детей на улицу для заработка, где они знакомятся с уличной жизнью и с особыми жаргонами. Если они приобретают знание некоторых слов, то это безусловно во вред их дальнейшему обучению (даже армянскому языку), потому что учить незнающих легче, чем исправлять вкоренившиеся ошибки произношения и построения фраз. А таких не мало поступает к нам в школы.

5. Необходимо еще отметить одно обстоятельство, которое важно для выработки положения о времени начала обучения в армянских школах русского языка. Все вышеуказанные условия, а также действительно большой об'ем программы ГУС'а для школ I ступени заставил руководящих товарищей по народному образованию и соответствующие органы поставить вопрос об *открытии дополнительных нулевых групп при армянских школах I ступени, превращая их в пятилетки.* Многие школы уже имеют эти нулевые группы, они носят отчасти характер последней группы детсада, отчасти же слабой 1 группы и

подготовляют кадр учащихся для первой нормальной группы 4-летки. Обучение детей в этих группах армянской азбуке в некоторых школах заканчивается, в других нет. Итак многие школы первой ступени у нас превратились в пятилетки, где первая нормальная группа является вторым годом обучения.

6. Ко всему этому нужно отметить еще педагогическое положение, по которому одновременно обучать детей как грамоте, так и речи двух языков нецелесообразно и непедагогично. Зная же родной язык, грамоту этого языка, его грамматику и правописание, ребенку гораздо легче будет усвоить и русский язык.

Принимая во внимание все вышесказанное, целесообразно остановиться на следующем положении о времени начала обучения русского языка в армянских школах.

1) В тех городах, где большинство групп составляют дети местных граждан, которые при поступлении знакомы с русской разговорной речью, а также имеются школы с подготовительными нулевыми группами, можно начать обучение русского языка с первого триместра второй группы.

2) В тех школах, где при 4-летке не имеется дополнительной нулевой группы, и в школах, где при поступлении не знают русской разговорной речи, обучать детей русскому языку, начиная со второй половины второго года обучения (в данном случае со 2-й группы).

СКОЛЬКО ЧАСОВ НУЖНО ОТВОДИТЬ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НЕДЕЛЮ ВО ВСЕХ ГРУППАХ.

Учитывая всю важность русского языка для армянских детей, необходимо отводить достаточное количество недельных часов на этот предмет. Так как мы рассматриваем русский язык не как иностранный, а как государственный, даже отчасти и родной, целесообразно установить количество часов русского языка наравне, или почти наравне, с армянским.

Но для разрешения этого вопроса имеется масса трудностей, из них главная — вопрос о совмещении часов русского языка с общим количеством часов отдельных групп. Для этого нужно рассмотреть количество часов всех групп отдельно и, где возможно,— сократить. Подход должен быть осторожный. Общее количество часов несколько увеличить придется.

1. Количество часов нулевых и первых группах не меняется, так как русский язык не вводится.

2. Количество часов во *второй группе* можно увеличить на два (22 + 2 = 24). При этом, уделяя пять часов русскому языку, построить всю школьную работу так, чтобы уложиться в остальные часы. Так как материалы русского языка будут согласованы с комплексом, то последний сильно не пострадает.

3. Количество часов третьей группы нужно довести до 28 (их 26), при чем уделять русскому языку пять часов.

4. По учебному плану нормальной школы количество часов 4-й группы установлено 30. Опять также придется прибавить два часа, доведя до 32-х часов в неделю.

СВЯЗЬ РУССКОГО ЯЗЫКА С КОМПЛЕКСОМ.

При разработке той или другой комплексной темы в первую очередь, конечно, используется язык материнский — армянский. А при изучении русского языка, главное ударение ставится на приобретении навыков. При проработке комплексной темы русский язык играет дополнительную роль и выступает на первое место только тогда, когда нет подходящего материала на родном языке. В общем же должна быть полная согласованность русского языка с прохождением материала комплекса.

С. БИРГЕР.

ПРОЕКТ ПРОГРАММЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ НЕМЕЦКИХ ШКОЛ.

1. Программа по русскому языку для школ национальных меньшинств РСФСР должна отличаться от таковой же программы для русских школ, ибо различны требования, пред'являемые в этом отношении к нацмен. и русским школам, и, кроме того, в первом случае мы имеем дело с обучением языку, который является не родным, а во многих случаях даже непонятным учащимся языком.

Об'ем сведений по русскому языку, получаемых учащимися нацмен, в сравнении с русскими будет, конечно, значительно ýже: он должен содержать лишь то, что безусловно необходимо для более успешного овладения русским языком, а, с другой стороны, он содержит много сведений, ненужных при изучении родного языка.

2. Программа по русскому языку составляется для каждого национального меньшинства отдельно, ибо при построении ее должны быть приняты во внимание: а) степень знания русского языка учащимися данной национальности; б) особенности родного языка, учащихся, в зависимости от чего с одними явлениями русского языка можно знакомить учащихся раньше, с другими — позже; в) особенности быта, экономики и культуры нацменьшинства; г) программа по родному языку учащихся; д) организационный момент, т.-е. является ли данная нацмен. школа трех-, четырех- или пя-

тилеткой: определенные познания в русском языке учащиеся должны получить независимо от типа школы, но ясно, что в трехлетке путь приобретения этих познаний, содержание занятий по не родному языку, связь их с общей работой школы, организация учебного материала будет существенно отличаться от работы четырех — и тем более пятилетки с двумя, тремя, а в иных, правда, редких случаях и четырьмя годами обучения русскому языку. При составлении программы должно быть учтено также, с какого года вводится обучение русскому языку и сколько часов отводится на каждом году обучения.

3. В этой программе должны быть указаны: а) комплексные темы, с которыми связывается работа по русскому языку; б) последовательность приобретения навыков речи, чтения и письма; в) об'ем сведений по грамматике и орфографии; г) пояснения к программе и список пособий для учителя.

В настоящей статье мы предлагаем вниманию читателей проект программы по русскому языку для немецких школ I ст. Учащиеся — дети немцев-колонистов, живущих преимущественно в сельских местностях и при том довольно компактными массами, так что эти немецкие ребята почти не слышат русской речи и приходят в школу, в большинстве случаев не владея русским языком. Программа рассчитана на обучение русскому языку в течение трех лет (2, 3 и 4-я группа) при числе часов: на 1-м году обучения русскому языку—6 часов, на 2-м году — 6 часов и на 3-м году — 8 часов. Следует заметить, что давая проект программы, рассчитанный на 3 года, начиная со 2-ой школьной группы, мы действуем так, лишь уступая фактическому положению вещей. Нам кажется более правильным начинать изучение второго языка с 3-ьей группы, уже окрепшей в родной грамоте. (См. табл. на 126—129 стр.)

ПРИМЕЧАНИЯ К ПРОГРАММЕ ДЛЯ 1-го ГОДА.

I. В программе дан лишь примерный список тем. Указывая темы, имелось в виду подчеркнуть, что уроки русского языка должны быть увязаны с общей школьной работой, благодаря чему достигается более успешное усвоение русского языка. (Пока учащиеся не овладели русской речью — в некоторой степени, конечно,— не приходится говорить об углубленной проработке комплексных тем). Продиктовано это требование следующими соображениями:

а) тем, что школа выбирает для проработки наиболее жизненные темы;

в) отсутствием в школе специальных наглядных пособий по обучению неродному языку;

с) незначительным сравнительно количеством часов, отводимых во 2-й группе на занятия русским языком, что почти

исключает возможность особых экскурсий, имеющих целью более жизненное, наглядное усвоение русского языка.

Как же мыслится эта увязка с комплексными темами в данной группе? Например, дети после летних каникул приносят в школу все, собранное ими летом, создастся «живой уголок». Конечно, было бы нерационально не использовать весь этот естественный дидактический материал на уроках русского языка в целях наглядного обогащения детского словаря. Если в «уголке» имеется белка, птичка, то дети легко и незаметно научатся употреблять слова и словосочетания: белка прыгает, белка грызет орешки; птичка поет и т. п. Подготовка к праздникам на уроках русского языка заключается в том, что дети разучивают доступную на данном уровне развития и знания языка русскую песенку и исполняют ее на празднике, сопровождая пение ритмическими движениями под музыку. Иллюстрируя отдельные моменты праздника, учащиеся знакомят учителя и друг друга с содержанием своих иллюстраций, пока, конечно, устно.

Основные темы бесед: погода, труд людей, игры детей, домашние животные, птицы — осенью, зимой, весной, летом.

II. Наиболее правильный метод обучения русскому языку — метод комбинированный, метод жизненный, допускающий,—правда, в очень ограниченной дозе,—пользование родным языком при изучении чужого. На этом вопросе мы здесь не останавливаемся, ибо он подробно освещен в некоторых предыдущих статьях.

В интересах наглядности беседа начинается с близкого, окружающего ребенка, но ограничиваться только знакомым ребенку, разумеется, не следует. Пользуясь картиной, соответствующим текстом из учебной книги и, где возможно, экскурсией, надо проводить параллель между жизнью русских и немцев, подчеркивая черты сходства и различия, что особенно возбуждает интерес детей и расширяет их горизонт.

В результате бесед и всей работы по языку в течение первого года учащиеся должны приобресть определенный запас слов и научиться активно им владеть, а для этого они должны много говорить. Задача учителя состоит в том, чтобы непрерывно создавать для учащихся возможность практически упражняться в живой речи и всячески поощрять и развивать стремление говорить на неродном языке. Запас слов ограничивается определенным кругом тем. Разбивая курс на сравнительно большие темы, мы способствуем п о с т е п е н н о м у расширению лексического запаса.

Ознакомление и закрепление форм и словосочетаний должно вестись не хаотически, а по определенному плану. В программе они даны в порядке, который представляется более легким для проработки их. Форма воспринимается только

ПРОЕКТ ПРОГРАММЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ НЕМЕЦКИХ ШКОЛ I СТУПЕНИ.

1-й год обучения русскому языку (2-ая школьная группа, 6 недельных часов).

Темы:	Последовательность форм и словосочетаний.	Навыки речи.	Чтение и письмо.	Орфоэпия и элементарные грамматическ. сведения.
I. Ребенок, школа и село:— 1. Название некоторых частей человеческого тела. Одежда. 2. Классная комната. 3. Школьные организации детей данной группы (названия их и сжатая формулировка функций: например, „санитар осматривает руки"). 4. Школьный двор. 5. Название села, общественных учреждений, № дома.	1. 1-е и 3-е лицо единств. числа наст. времени. 2. Имя сущ. и 3-е лицо един. чис. настоящего времени (ударение окончания. Двухчленное предложение из подлежащего (имя сущ.) и сказуемого (глагол). 3. Повелительная форма глагола. 4. 1-е и 2-е лицо ед. ч. наст. времени (неподвижное ударение окончания). Вопросительное предложение (что ты делаешь? ты читаешь?). 5. Имя прилаг. в имен. п. ед. ч., муж. и жен. рода, согласованное с им. существ. 6. Отрицательное предложение. 7. Имя сущ. в именит. и родит. пад. множеств. чис.,—конечно, не изолированно, а в фразе. 8. Счет до 20. Счетные имена существ. в фразе.	Уменье ответить на вопросы (по поводу прочитанного, пережитого, виденного в жизни или на картине), заключающие в себе знакомые слова для ответа. Заучивание со слов учителя стихотворений и песенок, понравившихся детям. Участие в играх практических и языковых. Инсценирование текста, в котором речь последующего действующего лица	Уменье прочесть небольшие предложения (буквы обозначают звуки, имеющиеся в русском и немецком яз.). Буквы, общие по начертанию, но не по звукам (*в*, *п* и др.) Уменье прочесть небольшой в 2—4 строки рассказик (слова с новыми буквами, обозначающими новые звуки). Выделение новых звуков и их букв. Уменье связно и выразительно прочесть небольшой рассказ.	Интонация повествовательная, вопросительная и восклицательная (сравнение с немецкой речью). Наблюдения над произношением слов, перешедших из нем. яз. в русский, и многочисленных слов, вошедших в немецкую речь колонистов из русск. яз. Ударение в речи. Порядок слов—практически, без граматической терминологии—в простом трехчленном предложении, в вопросительном и отрицательном предложении. Деление слов на слоги[1]). Гласные и согласные звуки[1]). Ударение в слове[1]).

[1]) С этим учащиеся познакомились на уроках родного языка. Здесь достаточно обратить внимание учащихся, что, как в немецком, так и в русском *а*, *о*—это гласный звук (der Vokal), *б*, *в*—согласный—(der Konsonant), и больше никаких об'ясне-ний не требуется.

II. Осень: 1. Погода осенью; осенние месяцы. 2. Работа в саду. 3. „ „ огороде. 4. „ „ поле (люди, их действия, орудия, домашние животныя: корова, лошадь, верблюд и др.). 5. Игры детей осенью. **III. Участие в празднике Октябрьской революции.** **IV. Охрана здоровья (в семье и селе):** 1. Члены семьи, возраст, состояние здоровья (здоровый—больной, сильный—слабый, старый—молодой, дед, отец). 2. Вес и рост детей. 3. Октябрята и пионеры. Улучшение санитарного состояния школы, двора и улицы.	9. Наречия (хорошо, плохо, быстро, медленно: „он читает хорошо"). 10. Трехчленные предложения из подлежащего, сказуемого и дополнения (глагол: неподвижное ударение основы, окончания; „Я открываю окно, я беру стул", имена сущ., винит. пад. которых сходен с именит.). 11. Предлоги: *на*, *в* (вопрос „куда": „Положи тетради на стол"). 12. Глаголы в 1, 2 и 3-м лице множ. чис. и винит. падеж (п. 10-й (неподв. ударение основы или окончания). 13. Союзы: *и*, *а*, *но*, *да*; отрицательное предлджение. 14. Винит. п. от имя сущ. и имя прилаг. (в начале слова с ударением окончания), жен. рода, в един. ч.—после глаголов и предлогов. 15. Ласкательные им. сущ. (практическое ознакомление с соответствующими суффиксами). 16. Предлоги: *на*, *в* (вопрос „где"). 17. Вопросительные предложения типа: „пойдешь *ли* ты?". 18. Наиболее употребительные, наиболее необходимые имена сущ. и им. прил. в имен. и винит. падежах един. и множ. числа. Им. прилаг. среднего рода.	повторяет речь предыдущего. Ответы на вопросы по поводу прочитанного (слова для ответа—в тексте. Беседа (вопросы—ответы) учащихся друг с другом (на основе усвоенного лексического материала).	Чтение по ролям небольших стихотворений. Списывание с доски и книги рукописного текста. Списывание печатного текста (в 4—5 строк). Списывание с доски предварительно устно составленных ответов на вопросы. Письменные ответы на вопросы, за писанные учителем на доске и содержащие слова для ответа. Устное описание обстановки с одновременной записью на доске. Календарь погоды (иллюстрирование и запись). Надпись под собствен. иллюстрациями и другими работами под наблюдением учителя.	Наблюдение над несоответствием между звуками и их буквенным обозначением (заключается в простом констатировании явления.). Произношение глухих и особенно звонких согласных перед гласными и перед: *р*, *л*, *м*, *н*[1]). Наблюдения над звуками, являющимися особенностью русского языка в сравнении с немецкой системой звуков. Особенное внимание должно быть уделено: 1. Звукам обозначаемым буквами: *ж*, *ч*, *л*, *ц*, *щ*. Твердое произношение *ж*, *ц*, *ш*. Ср. после *sch* нем. *i* никогда не произносится как *ы*. Произношение *ст* и *сп* в начале слова или слога. Немец склонен прочесть подобные слова так: например, стул—*штуль*. Мягкое произнош. *ч*, *щ*; твердый и мягкий *л*. 2. Сочетаниям мягких согл. с гласн.

[1]) Правильное произношение усваивается не заучиванием правил, а подражанием учителю.

Продолжение.

Темы.	Последовательность форм и словосочетаний.	Навыки речи.	Чтение и письмо.	Орфоэпия и элементарные грамматические сведения.
V. Жизнь и труд в селе зимой: 1. Погода (календарь погоды); зимняя одежда, пища. 2. Зимние игры на дворе и в комнате. 3. Занятия жителей данного села (работа крестьянина, уход за домашними животными, ремесла). **VI. День В. И. Ленина.** **VII. Весна:** 1. Наблюдения за явлениями погоды. 2. Домашняя птица. 3. Домашние животные (выгон на пастбище, в ночное). 4. Работа в саду. 5. „ „ огороде. 6. „ „ поле.	19. Предлоги *на, в* (где что растет). 20. Слитное предложение. Классификация предметов. 21. Уменьшительные и увеличительные имена существ. 22. Счет до 100. 23. Счетные им. прилагат. 24. Будущее сложное. 25. Суффиксы: тель, ниц, иц. 26. Дательный падеж им. сущ. и прил. после глаголов: давать, помогать, вредить... 27. Местоименные им. сущ. после глаголов, указанных в п. 26. 28. Слитное предложение. Обобщение действий. 29. Союзы: *а, но, да,* соединяющие два простых предложения. 30. Форма прошедшего времени от знакомых глаголов — 1, 2 и 3 лицо един. чис. муж. и жен. рода. 31. Прошедшее время — единств. и множеств. число. 32. Дательный падеж (кто к чему приближается). 33. Родит. п. принадлежности.		Умение самостоятельно написать свое имя, отчество, фамилию, адрес, имя, отчество и фамилию родителей и учителя; адрес школы. Упражнения „по аналогии“ формальных признаков.	3. Словам с *й, ъ* (в середине и конце слова) и отделительными ъ, ь [1]). Первые наблюдения над изменяемостью слов. 4. Произнош. звонких согл. в конце слова и перед глухими. **Правописание:** Все случаи употребления большой буквы—отличие от немецкого правописания. Точка, вопросительный и восклиц. знаки. Употребление букв: 1. *а, я* (в начале или конце слова; и после согласн. 2. *у, ю* „ „ 3. *о, ё* „ „ 4. *э, е* „ „ 5. *и, й.* 6. *и, ы.* 7. ь—в конце и середине слова.

VIII. Участие в празднике 1-го мая. **IX. Предстоящая летняя работа крестьян:** 1. Работа в саду. 2. „ „ огороде. 3. „ „ поле.	34. Глагол в настоящем времени (ударение отновы и подвижное). 35. Суффиксы: *и, ов, яи, яни.* 36. Им. сущ. и прилаг. с предлогами: *от, из, до* (отойти от стола, дойти до большой избы). 37. Родит. п. после отрицания. 38. Винит. п. от им. сущ. и имя прилаг. жен. рода. 39. Предлог: *у* и глагол (простое предложение). 40. Предлог: *с* (простое предложение), творит. пад. 41. Предлоги: *над, под* 42. Творительный орудия. 43. Предлоги: *о, об.* 44. Простое предложение с двумя отрицаниями. 45. Винит., дательный, родит., и творит. пад. после глаголов [1]).			8. Отделит Ъ ([1]). 9. Удвоенные гласные *синяя,* здоровее). 10. *ж, ч, щ.* 11. *б, п; в, ф; г, к; д, т; ж, ш; з, с*—в прямом слоге (говоря по русски, немцы часто вместо звонкого звука произносят соответств. глухой и наоборот отсюда—и ошибки в употреблении букв, обозначающих эти глухие и звонкие звуки). Перенос слов.

[1]) В живой беседе встретятся формы, указанные не в одном, а в нескольких пунктах, но в центре урока стоит 1—2 формы.

В устном вводном курсе, т.-е. в течение 1-го триместра, учащиеся ознакомятся со многими формами и сочетаниями, указанными здесь. С переходом к грамоте все усвоенное повторяется не только устно, но и прочитывается и сопровождается рядом упражнений—устных и письменных—опять-таки в определенном порядке. Составление словосочетаний проводится только под руководством учителя, а упражнения по аналогии—после устной проработки их.

Каждая новая форма—на знакомых словах.

в контексте, лишь постепенно учащиеся приходят к осознанию формы в слове. Упражнения по аналогии [1]) формальных признаков, подбор слов по определенному признаку помогают осознанию и закреплению в памяти учащихся новых форм (разумеется, без грамматической терминологии). В этом разделе мы встречаем пункты вроде п. 27 «Местоименные им. с.» и т. п. Это, отнюдь, не означает, что данные формы изучаются, а только, что ознакомление с этой формой, в новом словосочетании, в беседе, игре... является задачей урока. Беседа должна вестись живо [2]), по возможности приближаясь к живой речи, потому мы считаем ненужным постоянное требование от учащихся полных ответов. Чем меньше искусственности в построении беседы, тем успешнее идет обучение. На уроках русского языка как на первом году обучения, так и в дальнейшем, всегда звучит живая речь, на отдельных формах которой последовательно фиксируется внимание уч-ся. Беседа ведется как на указанные в программе темы, так и по поводу виденного, и в связи с выполнением поручения и т. д.

Постепенно знакомятся учащиеся и с видами словообразования. Они упражняются в образовании слов посредством «живых суффиксов» и именно тех, значение которых предварительно уяснено практически. Поэтому мы и видим в программе ласкательные, уменьшительные им. сущ. и прил., ибо слова с этими суффиксами особенно часто употребляются в беседе с детьми этого возраста. Рекомендуется зарисовка этих слов, напр.: дом, домик...

Так как немецкие ребята большей частью приходят в школу, не понимая русской речи, то весь первый триместр работа по рус. языку ведется устно, без книги: учащиеся должны приобресть в это время небольшой активный словарь, в который входят не только связанные с темой слова и словосочетания, но и те общеупотребительные, наиболее необходимые, которые запоминаются просто от частого их употребления. Помимо активного словаря, дети запоминают значение многих слов, хотя и не употребляют их в речи. Этот последний пассивный словарь больше активного, но чем больше слов из пассивного состояния переходит в активное, тем успешнее идет обучение.

Рекомендуется вводить слова, общие обоим языкам. Прорабатывается, например, тема: «Школьные организации». Здесь встречаем ряд общих слов: санитар, комиссии... В устном

---

[1]) Например, по образцу „Я вижу маму“ изменяют слова: дочка, тетка и т. п.

[2]) Это, разумеется, не означает, что нужно требовать от учащихся немедленного ответа: надо помнить, что ответить на неродном яз. гораздо труднее, и времени для этого требуется больше.

вводном курсе обращается внимание на правильное произношение их.

В период устного вводного курса уч-ся должны поупражнять свои органы речи в произношении новых для них звуков: *ж, ы* и др., а также звуков и сочетаний их (например, сочетание мягких согласных с гласными), представляющих для них затруднение в силу особенностей немецкого языка (слово «был», например, произносят «пиль»). Что касается законов и правил русского литературного произношения, то учащиеся постепенно знакомятся с ними. На выработку правильного произношения должно быть обращено внимание с первого же слова. Учитель - немец, ведущий и русский язык в своей группе часто, например, сам произносит русское *л* неправильно, *ы* — как *и* и т. п., потому он прежде всего должен сам побороть все эти дефекты произношения. Он должен помнить, что дети учатся, главным образом, подражая ему, слушая его речь, его рассказы.

Незаменимое средство в этом отношении — общее пение. В програме указываются те особенности произношения, на которые обращается внимание учащихся на 1-м году обучения рус. яз.

III. Кроме беседы, обогащают и развивают речь ребенка— игры, практические и языковые, инсценирование рассказов, рисование, аппликативные работы, и т. п.— т.-е. все те моменты, которые вносят много оживления и вызывают обычно интересные для детей беседы и которые поэтому особенно рекоменуются при обучении детей этого возраста новому языку.

Цель языковой игры — закрепление слова, значение которого уже известно, закрепление формы, с которой ребенок уже ознакомился, а часто и усвоение новых слов. Напр., дети ознакомились со значением и формой слов: рисуешь, читаешь, шьешь и т. п. Надо, чтобы они поупражнялись в их употреблении — в этом случае, помимо беседы и упражнений по аналогии окончаний, приходит на помощь игра. Один из играющих производит какое-нибудь действие, напр., показывает, что рисует на доске, остальные должны сказать, что он делает, т.-е. говорят: ты рисуешь, или же «ты читаешь, ты шьешь...» Для закрепления формы «вы читаете», ведут игру двое, которые тихо уславливаются, что будут делать. Конечно, игрой мы достигаем цели в том случае, если она ведется живо и весело, если вся группа принимает в ней активное участие. Игра практическая — это игра для закрепления жизненно-необходимых оборотов речи. Например, учитель начинает: «у нашего Карла есть знакомый мальчик Ваня. Ваня живет в русской деревне Холмы, далеко от нашего села». Вообразим, что Карл поехал к нему погостить (или по поручению отца). Придумывается беседа Карла с Ваней, с родными его. Затем Карлу понадобилось починить сапог или купить что-либо — опять-

таки придумывается беседа, при чем беседуют не только действующие лица, но весь класс все время направляет, вносит свои коррективы. Так проводится игра «Карл в кооперативе», «в кузнице» и т. п. Еще лучше, если можно (т.-е. если в селе имеются соответствующие условия) действительно дать поручение, при выполнении которого дети обязательно должны говорить по-русски. В таком случае предварительно репетируется беседа, затем — рассказывается в лицах о том, что выполнено.

Инсценирование текста способствует закреплению в памяти учащих новых слов и выражений.

IV. К обучению чтению и письму приступают со второго триместра. Метод обучения чтению—метод целых слов, комбинируемый в некоторых случаях со звуковым аналитическим методом. Например, при ознакомлении с буквами: я, ю, е, ё надо обратить внимание учащихся на то, что звуки: ja, ju, je, jo обозначаемые в немецком языке двумя буквами, в русском языке тоже имеются, но здесь условно обозначаются одной буквой. После ознакомления с этими буквами в начале слова переходят к сочетаниям их с согласными. При чтении русского рукописного текста немецких ребят смущают буквы, общие по начертанию с немецкими, но обозначающие другие звуки,— например, русская буква *п*, обозначающая немецкий звук *н* (лат. алф.) руская буква в (немецкое *б)*, русская буква т (немецкое *м)* и др. Таким образом, русские слова: палка, вас, то, они склонны читать: налка, бас, мо. Записывая же русские слова: нос, белка и др., немецкие ребята употребляют немецкие буквы: *п*, *в*. В таких случаях приходится анализировать слова, выделять звуки и соответствующие буквы. Слова с буквами обозначающими новые звуки, прочитываются правильно, если вводный курс в течение 1-го триместра был поставлен правильно, т.-е. если дети приобрели опыт в произношении новых для них звуков и сочетаний их.

Урок грамоты складывается из следующих моментов: беседа, печатание или запись коротких предложений учителем, чтение их хором и в одиночку, печатание детьми при помощи букв из разрезной азбуки, чтение букваря. Надо, однако, заметить, что печатание детьми не является необходимым моментом каждого урока. К этому приему полезно прибегать в самом начале обучения грамоте или же в случаях, затрудняющих учащихся.

При ознакомлении со сложными буквами рекомендуется проводить параллель с немец., а при ознакомлении с буквами, обозначающими новые звуки — выделять таковые.

При обучении чтению приходится все время обращать внимание учащихся на то, что они должны произносить некоторые звуки и определенное их сочетание не так, как они обозначены. Конечно, нет надобности здесь вдаваться в длинные

и сложные об'яснения: достаточно самому прочесть правильно, предложив затем ребятам хором и в одиночку,— повторить то же слово. Наприм., учащиеся встречают слово: год. Если правильный слуховой образ этого слова не был ими предварительно, до чтения, усвоен, то они прочтут его так, как написано. Надо следовательно прочесть это слово правильно, при чем можно и полезно указать им, что и в немецкой речи буква *д*, стоящая в конце слова, произносится *т* (Wand). В тех случаях, где невозможна подобная параллель, учащиеся просто повторяют вслед за учителем эти трудные слова. Лучше всего: а) вводить трудные и новые слова в беседу, предваряющую чтение, в) до того, как учащиеся прочтут текст, прочесть им его вслух, особенно ясно и отчетливо произнося новые и трудные звуки.

Основной вид чтения — об'яснительное чтение. Текст должен быть понят учащимися, но нет нужды в с е с т о р о н н е останавливаться на каждом слове. После ознакомления с текстом внимание учащихся фиксируется на определенной форме — приблизительно в порядке, указанном во 2-м разделе программы. Они записывают новые слова и формы, придумывая соответствующие предложения. Группировка слов по указанным в программе словообразовательным элементам необходима, но производится с большой осторожностью. Группируются и зарисовываются слова, подбираемые по значению. Мы особенно подчеркиваем значение наблюдений в области семасиологии. В школе им уделяется мало внимания, между тем классификация слов по различным признакам является основным видом работы над словарем. Группировки слов, а также новые слова на 1-м году обучения, как и в дальнейшем, заносятся в словарик.

Чтению должна предшествовать беседа, подготовляющая понимание текста (пользуясь иллюстрацией в книге, наглядным пособием, экскурсией), Слова уясняются: а) наглядно, б) толкованием (подбор синонимов, антонимов, определение...), в) из текста, г) жестикуляцией, мимикой, интонацией, д) переводом на немецкий язык.

Ознакомление с рукописным шрифтом ведется приблизительно в таком порядке: буквы общие по звуку и начертанию; буквы, общие по начертанию, но не по звуку; буквы, общие по звуку, но не по начертанию; новые буквы, обозначающие новые звуки.

Записываются даже в начале не отдельные буквы, а слова и небольшие предложения (слово, рисунок).

Письменные работы должны быть так поставлены, чтобы предупреждалась возможность ошибок. Учащиеся списывают знакомый понятный им и проработанный текст, приучаясь записывать сразу целое слово. Списывание должно быть не механическое, а с определенным заданием, которое предварительно устно раз'ясняется.

Навыки правописания приобретаются немецкими ребятами с большим трудом. Особенно смущает их употребление букв: *я, ю, е, э, ё; ы; ъ; ж; ч; щ;* а также звонких согласных и безударных гласных. Звуки *йа, йу...* они часто и обозначают фонетически, т.-е. так, как слышат: йа, йу..., при чем *й* часто обозначают немецкой буквой j. Вместо, того, чтобы подчеркивать в тетради каждую ошибку, надо написать на доске несколько слов с этими звуками, об'яснив их обозначение одним условным значком, проведя при этом параллель с немецким языком; в других случаях, сопоставить сочетания вроде: он был у меня, его побили; вот угол, уголь черен и т. п.

Много ошибок дают сочетания смягченных согласных со звуками: *а, у, э, о.* Учащиеся пишут: ньянья (няня) или же нианья, а иногда и ньаньа. В тех случаях, когда учащиеся фонетически обозначают слово, надо обращать их внимание, что мы пишем не так, как произносим,— к этому их надо приучить путем наблюдений. Ошибки первого рода указывают, что органы речи этих ребят не приспособились еще к произношению подобных звуковых сочетаний, что в отношении выработки произношения работа была неправильно поставлена, что обучение чтению велось по звуковому методу. Надо следовательно позаботиться о выработке правильного произношения; обучать чтению по методу целых слов (произношение слова с новым звуком или сочетанием звуков, чтение слов, деление слова на слоги, выделение звука, запись буквы — иначе говоря, анализ слова производится только в трудных случаях); надо отметить (поскольку это доступно для детей 2-й группы) значение: *я, ю...* после мягких согласных, сопоставить произношение и начертание слов со слогами: *ня, нья, ню, нью...* записывая при этом эти слова на доске. Что касается звонких согласных, то пока может быть речь только о правильном употреблении их в прямом слоге. Для того, чтобы учащиеся уже, не имея перед собой написанного слова, правильно писали слова со звонкими согласными (так наз. «сомнительными») в конце слога, правильно обозначали безударные гласные,— для этого у них нет достаточного запаса слов, нет и не может еще быть знаний для анализа слова,— а потому и требовать этого нельзя. Такие слова должны быть записаны предварительно на доске или на орфографической таблице, они запоминаются в результате частого записывания.

Записывая слова: нос, белка, мел, немецкие ребята, как мы говорили, употребляют часто немецкие буквы п, в, т. Надо больше упражнять их в чтении рукописного текста с этими буквами и в записи слов с буквами: *м, п, б, в* и т. д.

Употребление большой буквы, постановка знаков препинания — надо проводить параллель с немецким правописанием, и пунктуацией.

Говоря о «переносе слов» мы имеем ввиду перенос слов, не требующий для этого анализа слова, например, ма-ма, солныш-ко и т. п. Дети охотно хором читают стихотворение (небольшое, в 4 строки) по слогам, отбивая такт рукой по столу,— надо этим воспользоваться. Можно и поиграть в перенос слов — наглядно, со скамьи на скамью, продемонстрировать перенос слов.

V. Морфологии и синтаксиса мы в программе этого года не видим, ибо учащиеся данной группы еще не приступили к изучению аналогичных явлений на уроках родного языка. Здесь может быть пока только речь о подготовительном курсе к этим занятиям в будущем, поскольку это позволяет словарь учащихся и производимая на уроках работа над лексическим материалом. Иначе говоря, мы курс грамматики, концентрически расположенный по годам обучения, делим на пропедевтический курс и собственно грамматику. Метод обучения русской грамматике — метод наблюдения. Но для того, чтобы это наблюдение было сознательным, надо подготовить для него почву, что и входит в задачи пропедевтического курса. Таким образом, осознание грамматического факта достигается следующим путем: 1) восприятие новой формы, как нового слова (беседа, чтение, игра, работа, экскурсия, картина); 2) восприятие новой формы как таковой (группировки, данные в готовом виде после текста, построенные на сопоставлении форм) — в результате об'яснительного чтения; 3) упражнения по аналогии формальных признаков, подбор слов по образцу составление словосочетаний — «активное» наблюдение; 4) сравнение с явлениями родного языка; 5) вывод и 6) закрепление вывода. Первые три момента составляют пропедевтический курс, длительность которого, а также характер упражнений (т.-е. будет ли это только запись готовых группировок, или же составление словосочетаний, или упражнения по аналогии), зависит: а) от степени знания детьми русского языка; б) от того, насколько легко может быть усвоено немецкими ребятами вообще и данной группой в частности, то индивидуальное, присущее русскому языку в отличие от немецкого; в) от того, насколько вообще сложно изучаемое явление. В то же время пропедевтический курс отражает отчасти и работу по развитию речи.

Указанные выше этапы обязательны при изучении любого языкового явления. Этим мы хотим подчеркнуть ту мысль, что, какое бы языковое явление мы ни изучали (за исключением тех, которые вполне тожественны немецким), не надо торопить ребят с выводом, обобщением. Когда почва достаточно подготовлена, переходят к обобщениям на основе небольшого текста из прочитанной статьи («метод самостоятельных открытий»).

Итак, в тех немецких школах, в которых русский язык вводится со 2-й школьной группы, весь 1-й год обучения русскому языку ведется работа, которая должна подготовить к изучению морфологических и синтаксических явлений в следующем году.

Несколько подробнее мы останавливаемся в программе на накоторых элементах орфоэпии и фонетики, чтобы вызвать более внимательное отношение к произношению и более сознательное — к фонетическим написаниям. Заучивать правила, разумеется нет надобности, да и не имеет смысла. Все, что мы видим в этой рубрике, усваивается практически, главным образом, путем сравнения с немецким языком. Например, пункт об интонации: сначала учащий, затем учащиеся произносят несколько вопросительных и повествовательных или восклицательных предложений на рус. и немецком яз. Вывод — в рус. яз., как и в немецком, по интонации можно узнать, обращаемся ли мы к кому-нибудь с вопросом или восклицанием, а запись этих предложений сопровождается одинаковыми знаками препинания. Наблюдения над произношением заимствованных слов заключается в том, что устанавливается сходство их, но отмечается, что по-немецки они произносятся так, а по-русски иначе. (Напр., усвоенное немцами слово «тулуп» произносится ими «ту́люп»). Эти наблюдения имеют место при об'яснительном чтении, беседе. Если в прочитанном тексте встретилось несколько таких слов (или немецкая речь ребят пестрит заимствованными словами), то после чтения они записываются на доске по-русски и по-немецки, припоминаются и записываются ранее встречавшиеся, произносятся вслух, отмечается и их начертание.

Порядок слов — только практически ребята убеждаются, что то или иное русское слово выдвигается на первое место в зависимости от придаваемого ему значения.

Дальше, ряд пунктов о слогах, гласных и согласных звуках, ударении — здесь ничего заучивать детям не придется. Опираясь на имеющееся уже у детей понятие о слоге, о звуках, надо немного поупражняться в делении слов на слоги, в подчеркивании гласных и согл. букв.

Несколько дольше задерживаемся в интересах правописания на несоответствии между звуком и буквой — здесь требуется чаще обращать внимание детей на это расхождение,— пока только для того, чтобы приучить их не полагаться на слух при письме, но, конечно, и речи не может быть о заучивании правил о так называемых «сомнительных» звуках. Дальше следует ряд пунктов о произношении, напр., произношение глухих и звонких согласных перед гласными, произношение русского л. Немецкие дети часто смешивают глухие и звонкие звуки — слово «большой» произносят: польшой и т. п. В таким случаях рекомендуется сопоставлять слова:

палка — балка и т. п., обращая внимание на изменение значения слова, для чего составлять словосочетания или ссылаться на имеющийся текст.

ПРИМЕЧАНИЯ К ПРОГРАММЕ ДЛЯ 2-го ГОДА.

См. табл. на стр. 138—141.

I. Перечисляя темы, имеющиеся в программах ГУС'а для данного года, мы имеем ввиду подчеркнуть, что работа по русскому языку протекает в связи с общей работой, но что она охватывает не все вопросы программы. Этот отбор вопросов для изучения об'ясняется и ограниченным временем (6 недельных уроков) и тем, что общая программа ГУС'а для данной группы перерабатывается применительно к местным условиям, иначе говоря, она почти вся насыщена своим, немецким материалом, между тем как на уроках русского яз. все это близкое, непосредственно окружающее ребят, служит лишь отправной точкой для работы.

На 2-м году обучения рус. языку немецких ребят, до школы не слышавших русской речи, тоже не приходится говорить об углубленной проработке комплексных тем, все же некоторую помощь в этом отношении уроки русского языка оказывают. Например, проработка 1-й темы программы для 3-й группы немецких школ заключается в изучении немецкого села, в посильном улучшении окружающей жизни. На уроках русского языка проработка этой темы заключается в ознакомлении с русской деревней. Если в данном селе имеются и русские жители, то многие вопросы этой темы могут быть освещены наглядно, практически, в живой беседе с русскими. Последние, однако, единицами встречаются в немецких селах, потому здесь должны помочь ребятам художественные картины, отражающие жизнь русских крестьян, и соответствующие рассказы, стихот., песни. Таким образом знакомясь с русской деревней, ребята все же получат возможность в то же время сравнивать русскую жизнь с немецкой, что заставляет их глубже вникать в родное, подмечать такие явления, которые в противном случае ускользнули бы из их поля зрения.

В результате сопоставления жизни русской деревни и немецкого села у учащихся может получиться впечатление большой отсталости русского крестьянства. Поэтому необходимо остановиться и на причинах отсталости русского крестьянства, с одной стороны, с другой — на постепенном внедрении новых способов обработки земли, на машинизации русской деревни. Наряду с картиной обычной русской деревни, надо почитать и о тех местах, которые далеко шагнули вперед. Примером в этом отношении может служить Волоколамский уезд, Москов. губ., недавно отпраздновавший переход всех крестьян уезда от старой системы ведения хозяйства к новой (см. статьи

2-й год обучения русскому языку (3-я группа немецких школ I ступени—6 недельных часов).

Темы.	Навыки речи.	Орфоэпия.
I. Немецкое село и русская деревня: 1. Работа в поле. 2. „ „ деревне. 3. „ „ огороде. 4. Природа осенью. 5. Праздник урожая. 6. Празднование Октябрьской революции. 7. Крестьяне после Октябрьской революции. 8. Кустари и Советская власть. 9. Старый и новый быт деревни; охрана здоровья населения, просвещение, кооперирование, управление.	Коллективное составление небольших рассказов: а) по нескольким картинам, отражающим отдельные моменты одной темы; в) по одной картине; с) о событиях из жизни группы, школы, отряда. Описание (коллективное) виденного на прогулке, экскурсии. Описание предмета, праздника. Игры: уменье ознакомить с игрой. Уменье кратко сделать сообщение о предполагаемой или законченной работе. Заучивание стихов и песен, инсценирование рассказа, стихотворения.	Произношение слов с безударной гласной, с звонкой согласной на конце (продолжение работы предыдущего года). Произношение слов с отделительными Ь, Ъ ('). Произношение слов: кто, что (хто, што). Ассимиляция (уподобление) согласных—в отдельных словах и в сочетаниях слов. Произношение согласного перед мягким согласным. Сочетание слов типа: в игру. Произношения слов: конеч*но*, було*чная* (*чн* произносится *шн*). Слова с группой согласных (выпадение звука *т* из сочетаний: *стн*, *стл*, *стк*; звука *д* из сочетания *здн*. Окончания родительного падежа, имен прилагат.: *ого*, *его* (читается *ова*, *ева*). Твердое произношение окончаний *сь*, *ся* в глаголах; произношение *ся* после *т* (читается *ца*). Наблюдение над ударением в слове: ударение окончания и основы; ударение неподвижное и подвижное. **Грамматика.** (Грамматика делится на пропедевтический курс[1]) и собственно грамматику. Все пункты со словом *наблюдение*

[1]) Без новых грамматич. терминов, определений, без заучивания правил; оперируем только известными уже учащимся терминами.
В предлагаемом проекте прогр. мы пытались расшифровать каждый пункт, по возможности не оставляя общих мест, как это часто наблюдается в программах, ибо общие места мало помогают учителям. Например, в программах нередко можно встретить: „необходимо ознакомить учащихся с согласованием и управлением слов“, но это знает каждый педагог, а вот какие случаи подлежат наблюдению, когда от наблюдения переходить к обобщению, как приблизительно распределить эти наблюдения по годам—об этом в программах не говорится.

II. Деревня и город: 1. Жизнь в деревне зимой. 2. Торговля в деревне и городе. 3. Пути сообщения. 4. План города. 5. Жизнь большого города. 6. Фабрики и заводы. 7. Жизнь рабочих прежде и теперь. 8. Что дает город деревне и деревня городу. **III. Деревня весной:** 1. Природа весной. 2. Работа в саду. 3. „ „ огороде. 4. „ „ поле, на реке, на лугу, в лесу. 5. 1-е Мая.	**Чтение, проработка прочитанного и письмо:** Чтение рассказов, стихотворений, статеек. Обсуждение прочитанного—ответы на вопросы, а в конце года—самостоятельная постановка вопросов к читаемому. Изменение формы читаемого рассказа. Извлечение из текста новых слов. Составление картинного плана, т.-е перечня главных картин (моментов) рассказа—зарисовка их. **Списывание „творческое“:** Замена рисунков словами, дополнение незаконченных предложений словами, изменение формы списываемого текста. Уменье письменно ответить на вопросы (орфографически трудные слова и словосочетания для справок даются). Списывание с доски предварительно устно составленных рассказов. Составление словаря новых слов. Календарь природы—запись по русски. Переписка с русскими школами—отрядами: уменье составить письмо адрес.	относятся к пропедевтическому курсу; пункты без этого слова означают грамматический вывод, обобщение. Пропедевтический курс отражает работу над лексикой—в процессе об'яснительного чтения и упражнений и одновременно подготавливает почву для осознания грамматических явлений в будущем. Если после пункта со словом „*наблюдение*“ нет соответствующего пункта без этого слова, следовательно требуемый грамматический вывод относится к следующему году). Наблюдения над словами мужского, женского и среднего рода (*он*, *она*, *оно*; сочетание существительного с прилагательным; родовые глагольные формы). Понятие о грамматическом роде слов (отсутствие члена *der*, *die*, *das*): девочк*а*, двор, окн*о*. Единственное и множественное число слов (имя существительное, прилагательное, глагол). Наблюдение над формами слов. Изменяемые и неизменяемые слова; выделение *основы* и *окончания* (усвоение этих терминов). Наблюдение над значением и ролью предлога. Предлог. Наблюдение над изменением значения глаголов от приставок (*ехать*, *приехать*, *уехать*). Наблюдение над суффик, им. сущ. *тель*, *ник*, *ни*, *ние*. Самостоятельное образование слов посредством этих суффиксов (список изменяемых слов дается учителем). Уменьшительные и ласкательные им. сущ. и прилаг.—род их. Сравнить: *der Tisch*, *das Tischchen*. Сложные слова. Ударение. Сравнить с немецкими. Наиболее употребительные слова, образованные путем сокращения. Наблюдение над суффиксом прил.: *н*. Личные глагольные окончания—личная форма несовершенного вида (особое окончание для каждого лица): глаголы типа *кую*, *читаю*, *беру*, *пилю*, *говорю*.

Продолжение.

Темы.	Навыки речи.	Орфоэпия.
	Выписывание текста к иллюстрациям. Приглашение (письмо) руских школьников на праздник. Составление программы праздников. Запись инсценируемых рассказов. Упражнения по „аналогии“. Составление словосочетаний.	Наблюдение над согласованием глаголов, наблюдение над порядком слов: отрицание *не перед* глаголом. Склонение им. сущ.: количество падежных форм по родам, название падежей. Разнобразие окончаний в сравнении с немецким. Наблюдение над управлением[1]) слов: дательный пад. после глаголов: *дать, помогать, вредить*; после—*к*, навстречу; винит. п. после предлогов: *в, на* (на вопрос „куда“) и предложн. после этих же предлогов (вопрос „где“) винит. после: *употреблять, искать, просить* и др.; твор. после *с*; родит. после: *от, среди, из…*, после *нет* и гл. с отрицанием *не*; творит. орудия (отсутстви предлога *с*); после гл. восхищаться, жертвовать; предложн. после *о* (*об*). Склонение *полных* им. прил. Наблюдение над согласованием прилаг. Наблюдение над суффиксами: *ейш, айш, ш*. Будущее *сложное*. Прошедшее время. Неизменяемость по родам в немецком яз. Наблюдение над суффиксами: *ее, е*. Наблюдение над порядком слов: а) в утвердительном и вопросительном предложении (подлежащие, сказуемое, дополнение—измененный порядок слов в зависимости от ударения в речи; большая свобода в сравнении с немецким). б) два отрицания в одном предложении. д) отсутствие союза и порядок слов в сложных счетных.

[1]) Этот пункт мы не оставляем в общей его формулировке, а детализируем, чтобы показать, что *не все* явления подлежат „активному“ наблюдению, что необходим отбор их.

		Наблюдение над сочетаниями типа: он дома, он хорош, она хороша, книга у брата… Употребление рус. „*свой*“. Я читаю *свою* книгу, ты читаешь *свою* книгу и т. д. Немец.: ich lese mein Buch, du liest dein… Первое наблюдение над гл. совершенного и несовершенного вида. **Правописание.** Правописание безударных гласных. Звонкие согласные в конце слов. Правописание слов с ассимилированными согласными. Употребление буквы *Ы*, отделительных *Ь, Ъ*. Употребление апострофа (') в обоих языках. Слова с *нч, нщ*. Перенос слов. Правописание предлогов (раздельное написание их) и приставок. Особенное внимание уделяется предлогам: *в, с, к*—ввиду отсутствия в немецком яз. однобуквенных предлогов. Имя существительное с: *ц, ч, ш, щ*, на конце. Отрицание *не* и глагол. Соединительные гласные: *о, е*. Окончание им. существ.: *у, ю, а, я, ы, и* Окончание 2-го лица единственного числы настоящего (будущего) времени. Родительный падеж единственного числ. им. прил. Запятая перед: *а, но, да*. Запятая в слитном предложении.

[1]) Ед. и множ. ч.: слова типа—крестьяне, леса, листы и листья, ягнята и др. запоминаются в результате частого их употребления.

об этом в «Правде» и «Бедноте» за 1926 и 27 г.г.— по этим статьям, которые детям еще непосильны, учитель может составить интересное для ребят сообщение), затем в «Бедноте» же можно почитать о культурных хозяйствах.

Ребята наблюдают постепенное проникновение отдельных моментов нового быта в патриархальную немецкую семью; наряду с этим пусть узнают — по книге, если нельзя убедиться воочию[1]),—как борются передовые элементы (комсомольцы, пионеры) в русской деревне со старым семейным укладом, с суевериями.

В то же время ребята обогащают свой словарь. В связи с 1-й темой учащиеся бывают и в поле, и на лугу, в совхозе и т. д. Весь собранный ими материал, полученные ими впечатления должны быть использованы на уроках руского языка в интересах увеличения детского словаря наглядным путем. Углубление и закрепление приобретенного словарного запаса происходит путем чтения, беседы и других видов работы по языку.

Надо широко развить переписку с русскими школами, которая развивает речь уч-ся и сообщает ряд новых сведений, напр., какой кустарный промысел развит в данной русской деревне, что она дает городу и что получает оттуда (2-я тема) — подобные сведения может дать учащимся общение с русской школой. Учащиеся должны также научиться ориентироваться в плане (с русскими надписями) ближайшего к колонии русского города.

Данных примеров, пожалуй, достаточно для того, чтобы убедиться в том, как правильно организованная работа по русскому языку способствует и общему развитию учащихся.

К проведению революционных праздников надо готовиться и на уроках русского языка. Учащиеся разучивают русские песни и стихотв.; на 2-м году обучения русскому языку можно подготовить выступление ребят с коллективной декламацией, пением на изучаемом языке. Надо приглашать к участию в праздниках, организуемых школой, и русских школьников. Практическое усвоение русского языка, накопление сведений из жизни русских расширяет горизонт учащихся, ярче освещает и углубляет свое родное и подготовляет к изучению СССР в IV группе.

II. Основной вид чтения в данной группе—об'яснительное чтение, сущность которого заключается в том, что читаемый текст об'ясняется как со стороны содержания, так и с лексической стороны, а в результате чтения 1—2 явления морфологическое, синтаксическое или фонетическое) подвергаются более детальному разбору, завершаемому в дальнейшем соответствующими упражнениями.

---

[1]) Возможность побывать в русской деревне не должна быть упущена.

Организация чтения: а) учащий несколькими вопросами подготовляет понимание намеченного к прочтению текста и, если в этом есть надобность, включает в эту предварительную беседу наиболее трудные слова и словосочетания.

б) Учащиеся разбиваются на группы по 2 — 3 чел.; среди них должен быть один более сильный, не только лучше овладевший техникой чтения, но и вообще лучше знающий русский язык. Учащиеся читают сравнительно тихо, про себя — только для данной группки; учитель, проходя по классу, приходит им на помощь.

в) Учащиеся читают вслух, при чем обращается внимание на правильное произношение слов учащимися, на уяснение значения слов и форм и понимание текста по существу.

Способы об'яснения слов, указанные в примечании к программе 1-го года сохраняют свою силу и здесь: слова истолковываются путем подыскивания синонимов; даем определение, прибегаем иногда к описанию, только не длительному. Переводим на немецкий язык слова, которые обозначают отвлеченные понятия и которые не ясны из контекста, и об'яснение которых иным способом или невозможно или отняло бы слишком много времени.

Работа над лексикой заключается в извлечении из текста слов и словосочетаний и группировке их по формальному признаку, по значению (по восходящему и нисходящему признаку: море, река, ручей, напр.), при чем эти группировки сопровождаются иллюстрированием; иллюстрируются синонимы, ананимы и др., а также группировки по словообразовательным элементам.

Проработка прочитанного состоит: в ответах на вопросы по существу прочитанного, иллюстрировании прочитанного, в выписывании текста к данным иллюстрациям, в инсценировании его. Последнее, заключающееся в конце года уже в придумывании новых речей, проводится обязательно под руководством учащего. Вышеуказанная работа способствует развитию устной речи; рекомендуем еще составление рассказов по картинам, на поговорки и т. п.

Развитие письменной речи состоит в записи рассказов, предварительно устно коллективно составленных, в правильно организованной переписке с другими школами, в списывании с «заданием», закрепляющим в памяти определенные словосочетания, в составлении словосочетаний и т. д.

III. На втором году обучения русскому языку учащиеся начинают читать сравнительно большие рассказы, статейки. В этом тексте окажутся, наверное, слова или сочетания слов, которые предварительно устно не произносились ребятами. Если обозначение этих сочетаний расходится с их произношением, то ребята произносят, как написано. Поэтому и приходится предварительно самому прочесть правильно, предло-

жить затем учащимся повторить, при чем спросить, где находится буква, перед какой (если, например, читаются слова с звонкими согласными в конце слов). В конце-концов, встречаясь с подобным словом, они уже произносят его правильно, но достигается это скорее вышеуказанным путем, нежели заучиванием правил произношения.

Правильная постановка ударения, особенно в словах с ударением окончания, с подвижным ударением чрезвычайно затрудняет немецких ребят, так как немецкий язык отличается корневым ударением. Поэтому, помимо поправок, надо, чтобы учащиеся обозначали ударение при выполнении многих письменных работ, а когда они научатся отделять окончание от основы, то спрашивать их, на что падает ударение— на основу или окончание, меняет ли оно место с изменением слова...

Хорошее средство для выработки правильного произношения—пение.

IV. Что касается грамматического раздела программы, то он согласован с программой по грамматике родного языка, ибо при обучении неродному языку надо исходить от уже знакомого и не тратить зря зачастую много времени на ненужные об'яснения. Осуществление этого облегчается тем обстоятельством, что оба языка относятся к одному и тому же классу флективных, т.-е. к языкам в которых «формы слов образуются при помощи не только аффиксов [1], но и флексии основ» [2] (Ушаков), вследствие чего многие языковые явления сравнительно легко осознаются немецкими ребятами. Например, явление: «село́ — сёла», аналогично немецкому: Das Dorf, die Dörfer.

Дальше надо иметь в виду, что не по всем пунктам этого раздела учащиеся должны немедленно формулировать определенный вывод. Например, на многие явления мы только обращаем внимание в процессе об'яснительного чтения («слова, образованные путем сокращения; имена прилагательные которые в переводе на намецкий язык оказываются именами существительными» —после того, конечно, как учащиеся ознакомились с изменением слов по падежам в русском языке).

В процессе же об'яснительного чтения выясняется, что в русском языке многие существительные множественного числа, обозначающие единичный предмет, соответствуют немецкому единственному числу. Напр., die Brille (ед. ч.)— очки (мн. ч.), die Schere (ед. ч.)—ножницы и т. д. Отсюда и ошибочные «ножница» и др. Конечно, ни о каком заучи-

---

[1]) Аффиксы, т.-е. суффиксы, приставки и вставки, вставляемые внутрь основы.

[2]) Флексия основы—видоизменение в звуках основы, образующее форму слова (гнездо́—гнёзда).

вании слов не может быть и речи. Важно, чтобы учащиеся отметили это расхождение в обоих языках.

Грамматика делится на пропедевтический курс и собственно грамматику. Пропед. курс теснейшим образом должен быть увязан со всей работой по развитию речи.

Пункты со словом «наблюдение», следовательно, входящие в пропедевтический курс, означают: 1) восприятие нового слова—формы, 2) восприятие формы, 3) «активное» наблюдение, т.-е. ряд упражнений. Эта подготовительная работа ведется и при об'яснительном чтении, она же связывается с играми, с упражнениями по развитию речи, зачастую составляет содержание их. Чрезвычайно рекомендуются грамматические игры, например, согласование прилагательных с существительными: часть детей—имена существительные, обозначающие с.-хоз. орудия, другая—соответствующие имена прилагательные. Учащимся предлагается стать в пары в определенный промежуток времени и т. п. Таким путем создается фундамент для сознательных выводов, сознательных грамматических обобщений в дальнейшем. Например: «Наблюдения над суффиксами: ее (е); ейш, айш, ш». Учащиеся на основе текста уясняют значение этих слов, обозначают ударение в словах с этими суффиксами, изменяют уже подобранные слова по образцу. Самостоятельное же образование слов посредством указанных суффиксов мы относим к следующему году, когда учащиеся упражнениями и всей работой по языку оказываются подготовленными к этому.

Там, где у нас, например, сформулировано: «Склонение имен существительных»—имеется в виду представление о количестве падежных форм имен существительных (по родам), начиная с существительных женского рода, об их окончаниях, но лишь после того, как материал для этого накоплен, т.-е. после того, как учащиеся в живой речи, в тексте неоднократно воспринимали новую форму, наблюдали ее в соответствующих упражнениях. Отличает еще изучение этого раздела параллельное ознакомление с морфологией и синтаксисом. Ведь, форма в слове существует в зависимости от отношений между словами, «формы—это результат психических ассоциаций, в которые вступают слова», потому не имеет смысла изучать формы, не останавливаясь попутно на способах сочетания слов.

С суффиксами, приведенными в программе один за другим, учащиеся знакомятся не сразу, в один прием, а постепенно, в течение года, по мере того как слова с данными суффиксами встречаются в тексте, беседе.

Теперь перейдем к некоторым отдельным пунктам этого раздела.

Наличие категории рода в русском языке не является чем-то новым для немецких ребят: категория рода, как та-

ковая, им знакома. Смущает их определение рода слов, ибо в русском языке отсутствует член: der, die, das перед именами существительными, а только по формальным окончаниям существительных трудно судить о грамматическом роде. Наличие категории рода в родном языке дает ряд ошибок в русском языке—типа: der Herbst—этот осень, die Wohnung—эта жилище и т. п. Лучшее средство борьбы с подобными ошибками—это живая речь, частое употребление в живой речи слов, могущих вызвать подобные ошибки у немецких ребят. Помимо этого, соответствующие упражнения (выписывание из текста имен существительных в сочетании с относящимися к ним именами прилагательными и запись их по родам, уяснение значения слов и т. п.) помогут учащимся ориентироваться в этом. При определении рода имен существительных надо обращать внимание учащихся на конечные звуки имен существительных в именительном падеже единственного числа,—таким образом уясняются признаки, по которым можно судить о роде большого количества слов. Определять род удобнее в сочетании имен существительных со словами: этот, эта, это или тот... (по аналогии с: dieser, diese, dieses).

Немецким ребятам сравнительно легко освоиться с ролью приставок и предлогов. В результате об'яснительного чтения отмечается, между прочим, что один и тот же предлог различно переводится на немецкий язык.

Начинаются наблюдения над приставками и предлогами с текста, в котором роль их выступает достаточно выпукло (наприм., он отошел от стола, изгнать из...). »

Извлекая из текста предложения, записывая их определенным, образом, подбирая к ним соответствующие примеры, учащиеся начинают осознавать значение предлогов, с которыми они впервые познакомились в беседе и чтении. Напр., они записывают: Вот стол. Книга лежит на столе. Вот окно. Цветы стоят на окне. Или такая запись: Вот стол. На столе лежит книга. Под столом стоит корзина. За столом сидят ребята и т. п. Ножик лежит на столе. Ножик лежит в кармане. Таким путем создаются формальные ассоциации.

В русском языке чрезвычайно распространено образование глагольных форм посредством приставок. Оттенки, приобретаемые глаголами от приставок, интуитивно познаются ребятами в беседе, из текста. Для закрепления же слова группируются: а) одна и та же приставка присоединяется к нескольким глаголам, и с новыми глаголами составляются предложения, напр.: гнать—изгнать; влечь—извлечь; он изгнан из страны...; b) разные приставки—к одному глаголу. Например: входить, уходить, приходить и т. п. Полезно сопровождать эту работу иллюстрированием—рисуют, напр., человека, входящего или выходящего из дому, с соответствую-

щей надписью. Перейдем к образованию слов посредством суффиксов. Значение суффиксов, усвоение которых желательно на данном уроке, уясняется прежде всего в беседе и из текста. Затем слова с этими суффиксами, имеющиеся в прочитанном тексте, записываются на доске, при чем суффикс или подчеркивается или отделяется черточкой. В начале записывает учитель (напр., Мир, мир-ный), затем он предлагает учащимся образовать подобные новые слова от подобранных им и записанных на доске слов: гроза, железо и т. п. С этими словами составляются предложения, они переводятся на немецкий язык. Очень рекомендуется сопровождать эти записи иллюстрациями, например, записываются: сапог, сапожник—помещенные тут же иллюстрации наглядно показывают то новое в слове, что внесено суффиксом.

Немецкие ребята легко понимают образование сложных слов; об'ясняется это им путем сравнения с немецким языком. Упражнять в образовании сложных слов надо после того, как даваемые для этого слова употреблялись детьми в живой речи.

Понятие о спряжении и склонении. К этому мы приступаем после того, как в результате всей предыдущей работы (начиная со 2-ой группы) ребята практически ознакомились с каждой личной и падежной формой. Более удобным мы считаем начинать со спряжения, ибо обоим языкам присущи особые личные окончания (исключая немецкое 1-е и 3-е лицо множественного числа),—следовательно, изменение по лицам детям понятнее.

Наблюдения над изменением существительных по падежам, кажется, легче начать с дательного и родительного падежа мужского и среднего рода—в этом случае возможно опереться на немецкие формы. Напр., des Mannes, dem Manne, des Iahres, dem Iahre, в то время как die Wand и др. не принимают формального окончания. Вывод о количестве падежных форм (по родам)—легче уяснить, начиная с имен существительных женского рода (легче осознается форма винительного падежа). Русские собственные имена вначале в данном случае не желательны, ибо в немецком языке имена собственные принимают окончание только в родительном падеже и то только в том случае, если они употреблены без члена, т.-е. в данном случае оба языка сильно отличаются один от другого.

Так как форма имеет смысл, поскольку она связана с другими словами, то склонение и спряжение дается в контексте, при чем лучше, если эти отдельные предложения связаны по смыслу одно с другим—в виде ли рассказа или диалога. Напр., Карл об'являет. «Я читаю теперь интерес-

ную книгу Ауслендера». Ольга. «Повтори, чью книгу ты читаешь». Анна. «Он читает»...

Очень полезно отражение в рисунках изменения слова по падежам с соответствующими надписями.

Факт изменения слов по падежам и лицам не смущает немецких ребят, но усвоение многочисленных особенностей русского словоизменения требует постоянной практики в живой речи, соответствующих упражнений, подбирая которые учитель должен всегда иметь в виду цель, преследуемую ими. Формальные признаки выделяются в словах с неподвижным ударением окончания; в дальнейшем переходят к ударению основы. Усвоение русского словоизменения протекает параллельно с наблюдениями над управлением и согласованием слов. Эти наблюдения мы начинаем с случаев, общих обоим языкам (например, дательный падеж существительного мужск., среднего и женского рода после глагола дать. Затем останавливаемся на явлениях, к неправильной передаче которых немецкие ребята склонны в силу ассоциаций, образованных родной речью (напр., творительный орудия — обращается внимание на отсутствие предлога mit). Согласование прилагательных с существительными сравнить с немецким, напр., «Junger Arbeiter», (без члена der).

Проф. Пешковский рекомендует для определения падежа вставлять слово в требуемом изменении в предложения: у меня есть..., у меня нет..., взамен прежнего вопросного способа, несоответствующего поставленной задаче.

Для ориентировки же в отношениях между словами можно советовать ответы на вопросы к словам, самостоятельную постановку подобных вопросов и изображение схемой этих взаимоотношений.

Наблюдения над глаголами совершенного и несовершенного вида. В тексте, в беседе, допустим, встретилось предложение «Мы ежедневно покупали...». Это предложение записывается и сопоставляется с следующим: «Вчера мы купили книги...»,—т.-е. значение этих глаголов уясняется, таким образом, практически. Рекомендуется и перевод этих предложений на немецкий язык.

Порядок слов.—Русский язык отличается большой свободой в этом отношении. В программу этот пункт включен только в целях наблюдения, изощрения чутья языка. Преимущественно останавливаемся на случаях резкого расхождения с немецким языком и доступных для ребят 3-й группы. Напр.: «Я не пишу». По-немецки: «Ich schreibe nicht». («Я пишу нет»), что ты пишешь? «Was schreibst du?» Пишешь ли ты? и т. п.

При всех грамматических занятиях надо опираться, как мы выше говорили, на знание ребятами немецкой грамма-

тики, надо также возможно чаще привлекать учащихся к сравнению явлений русского языка с немецким. Что касается грамматической терминологии, то надо стараться по возможности меньше начинять ею ребят, а пользоваться ею там, где это представляется действительно необходимым и по существу и в целях экономии времени, не требуя определений, заучивания наизусть правил. Например, немецкие ребята 3-ей группы—с начала года, иногда со 2-го триместра—приступают к морфологии немецкого языка. Следовательно, на уроках русского языка не приходится долго об'яснять, определять, что такое, напр., имя прилагательное. Достаточно просто сказать: это—имя прилагательное—das Eigenschaftswort; наблюдения же над согласованием и изменением имен прилагательных по родам и падежам, конечно, ведутся.

V. Перейдем теперь к правописанию. Учащиеся должны научиться правильно писать, должны приобресть правописные навыки. «У грамотного значения слов связаны уже прямо с движениями руки. Нужно при обучении письму выбирать такие способы, которые вели бы именно к утверждению такой связи; поэтому нужно, чтобы учащийся при списывании отдавал себе отчет в смысле того, что списывает. Из тех же общих оснований вытекает и осуждение диктовки, которая идет более всего вразрез с указанными принципами, ничем не утверждая связи между значениями слов и их правильными написаниями, усиливая как раз ненужную связь с слуховыми впечатлениями и вводя в опыт неверные написания». Мысли, высказанные проф. Ушаковым применительно к родному языку, сохраняют свою силу и в интересующем нас случае. Признавая списывание одним из самых главных упражнений в деле выработки орфографических навыков, мы говорим, что оно должно интересовать учащихся (списывание понравившегося стихотворения, песни), что во многих случаях надо сочетать его с заданиями, направляющими внимание учащихся на то или иное явление (они списывают упражнение, при чем требуется некоторые слова в этих предложениях изменить определенным образом, слова для справок должны быть даны). Для списывания дается небольшой, проработанный предварительно и понятный учащимся текст; списывать они должны сразу целое слово, не по частям. Кроме списывания, мы рекомендуем задания: составление предложений с определенными словами, составление рассказов к картинам, при чем указываем, какие именно слова, интересные с орфографической точки зрения, должны войти в рассказ.

Учащий должен так обставить выполнение письменных заданий, чтобы предупреждалась возможность ошибок: выписываются орфографически трудные слова, составляются

орфографические таблицы, учащиеся приучаются пользоваться книгой, справочником.

Чисто фонетические написания (гласные ударяемые, твердые согласные перед гласными, приставки: воз, из, низ, раз, без и чрез) при правильно организованной работе должны быть прочно усвоены в этом году.

Этимологическое написание, т.-е. когда «звуки изображаются в зависимости от их происхождения» (Петерсон), требуют знания грамматики. Правописание безударных гласных, глухих согласных, обозначающих звонкие, дается не легко; эта задача облегчается только в том случае, если все обучение русскому языку поставлено правильно, если на развитие живой речи обращено было должное внимание (а в школах большей частью признают только чтение), и обогащение словаря ребят велось систематически и методически-правильно.

Правописание формальных окончаний достигается соответствующими упражнениями, особенно упражнениями по аналогии формальных признаков, при чем учащимся предлагается подчеркивать окончания, выписыванием аналогичных форм и т. д.

ПРИМЕЧАНИЯ К ПРОГРАММЕ ДЛЯ 3-го ГОДА.

(См. табл. на стр. 152—154).

Обучение русскому языку немецких ребят данной группы связано с общей программой этого года потому, что оно должно, наряду с усвоением языка, способствовать проработке комплексных тем. Это означает, что какой-либо вопрос программы, определенная часть темы прорабатывается на русском языке. Выбираются те вопросы, для проработки которых именно на русском языке имеются или могут быть созданы благоприятные условия. Например, если вблизи колонии имеется сохвоз, где работает русский агроном, русские крестьяне, то ряд вопросов, относящихся к п/теме «Сельское хозяйство», может быть выяснен на русском языке. Правда, немцы-колонисты живут сравнительно компактными массами, потому не всегда может представиться возможность изучения определенного жизненного явления на русском языке в естественных условиях; дальние же экскурсии почти неосуществимы.

Все же надо организовывать собирание сведений, требуемых при обсуждении вопроса, среди русского населения; надо всемерно вовлекать ребят в общественно-полезную работу для ближайшей русской деревни (составление, например, статьи под руководством учителя для стенной газеты на тему, имеющую практический интерес для русского населе-

ния); наладить возможно частое общение с русскими школьниками (совместные игры, участие в празднестве, переписка и т. д.).

Материал, прочитываемый на уроках русского языка, должен в той или иной мере дополнять весь тот материал на данную тему, который имеется в распоряжении учащихся на немецком языке.

Данный год начинается воспоминаниями о праздновании международного юношеского дня. Если в этом празднестве участвовали русские ребята, то ясно, что немецкие ребята позаимствовали у первых 1—2 русские песни, которые исполняют в весьма искаженном виде. Беседа об этом дне завершается правильным исполнением русских песен.

Затем группа начинает готовиться к проведению «Дня урожая». Если этот день празднуется колонистами совместно с русскими крестьянами, то школа должна учесть присутствие последних на празднике (изготовление лозунгов, плакатов с русским текстом, заучивание русских песен, подготовка к даче об'яснений на выставке, организованной школой, и т. п.).

В начале года группа организует наблюдение за явлениями природы, дневник может вестись на русском языке.

При проработке комплекса «СССР» географический обзор союза делается на русском языке постольку, поскольку учащиеся должны ознакомиться с русскими названиями главных городов, рек, гор и т. п. и, пожалуй, с некоторыми географическими терминами.

Изучение сельского хозяйства и промышленности СССР идет параллельно с ознакомлением с бытом и трудовой деятельностью народов СССР, при чем на уроках русского языка ударение делается на жизни русских. Обсуждение п/тем комплекса увязывается с местными условиями, т. е. отправной точкой служат те или иные стороны жизни данного края. «На 4-м году, в местном производстве отыскиваются черты, типичные для большого района, для государственной промышленности, и, в связи с этим, делается переход к осознанию элементов народного хозяйства». (См. методич. указания к прог. ГУС'а). Если вблизи села имеется фабрика и учащиеся заинтересуются историей изделий, выпускаемых ею, то им, конечно, придется остановиться на том, откуда берется сырье, где преимущественно занимаются обработкой его,—таким путем, начав с местного производства, они естественно приходят к промышленным районам СССР. Задача учителя так организовать работу, чтобы определенная часть темы была проработана на русском языке. В связи с этим вопросом учащиеся составляют таблицу с русскими надписями вроде «Истории блузки» (из сарпинки, напр.,) для русской школы, не имеющей возможности ознакомиться с данными производством.

3-й год обучения русскому языку (IV школьная группа — 8 недельных часов).

Темы.	Навыки речи.	Орфоэпия.
I. СССР. 1. Географический обзор. 2. Сельское хозяйство. 3. Промышленные районы. II. Как образовался СССР. III. Заботы совласти об улучшении жизни населения.	Коллективное составление рассказов: по картине, на подобранные слова, поговорки... Уменье следить за ходом обсуждения вопроса, сформулировать предложение и постановление, об'яснить свое голосование. Переработка рассказа в пьесу с помощью учителя. Индивидуальное составление рассказов (из личной жизни, наблюдения, воспоминания). Уменье сделать небольшое сообщение по составленному плану. Переводы (устные) правительственных распоряжений, об'явлений с русского языка на немецкий. Составление лозунгов. **Чтение и письмо:** Чтение беглое художественных и научно-популярных произведений—с учителем и самостоятельно. Навык пользоваться русско-немецким и толковым словарями.	Выпадение согласного из группы согласных в конце или середине слова. Произношение сочетаний букв: *сш, зш* (произносятся как твердое *шш*), *зж* (как *жж*), *сч, зч* (как *щ*). Произношение морфологических форм: окончание глагола *шься* (произносим *сса*); окончания им. прил. *гий, кий, хий* (как *гый, кый. хый*); окончания множ. чис. им. прил. *ые, ие.* (произносится *ыи, ии*); им. сущ. среднего рода на *о*, во множ. числе вместо *а*, произносим *ы*. Типы ударений (неподвижное ударение окончания, основы, затем—подвижное). **Грамматика:** (Пропедевтический курс и собственно грамматика). Наблюдение над чередование звуков при спряжении: твердые и мягкие согласные; к/ч, г/ж, пл/п, бл/б и др. Личная форма глагола несов. вида, которые в неопр. форме оканчиваются на: *ять, ать, ить; овать, авать; ить*, при чем перед *ить*: б, п, в, ф. Спряжение глаголов типа: бить и гл. есть, ехать дать. Согласование глаголов. Определение спряжения по данной форме. Наблюдение над причастием настоящего времени (раскрытие содержания). Наблюдения над управлением каждой падежной формой 1, 2, и 3 склонения (личная форма гл. несов. вида, предлег, счетные слова, имя сущ.): родительный падеж после: *у, от, без, из, для,*

	Выразительное чтение. Чтение текста, написанного четким почерком. Знакомство с биографиями тех пролетарских и крестьянских поэтов и писателей, чьи произведения особенно понравились ребятам. Обсуждение прочитанного. Составление плана прочитанного текста. Передача прочитанного по плану. Уменье извлекать из текста нужные выражения, небольшие отрывки—в подтверждение своего мнения, характеристики действующих лиц. Запись коллективно и индивидуально составленых рассказов. Пользование орфографическим справочником. Составление словаря. Запись плана прочитан. статьи. Запись плана небольшого сообщения. Отчет об экскурсии. Описание праздников. Свободная диктовка.	*до*; глаголов: бояться, лишать, требовать; счетных слов (сравнить с немецк.: zwei, 3—4 Häuser—множ. число); род. принадлежности, после названий мер, веса. Дательный п. после гл. с предлогом *к* (стремиться), после гл. без предлогов удивляться, кланяться, учиться; после: хорошо, голодно, скучно, спасибо. Винительный пад. после глаголов: встречать, ждать, благодарить, поздравлять...; предлогов: за, через... Творительный п. после: быть, избрать, заниматься...; избрание, занятие...; над, под, перед, богат, беден. Предложный п. после глаголов: (сидеть, играть...) с предлогом *на* и после сущ. (игра, например) с предлогом на. 1-е склонение им. сущ. Управление. Наблюдение над образованием слов посредством суффиксов: ист, тор, ость, от, изн, ств. Наблюдение над согласованием им. прил. Склонение им. прил. (твердое и мягкое). Согласование прил. (параллель с немецк.). Наблюдение над образованием слов посредством суффиксов: ов, ин, янн, ин, к. Изменение по родам кратких им. прил. Прошедшее время. Согласование. Наблюдение над причастием прошедшего времени (раскрытие содержания). Неопределенная форма гл. Будущее сложное. Наблюдение над способами выражения приказания. Повелительная форма. 2-е склонение им. сущ. Управление. Местоименные им. сущ.

Продолжение.

Темы.	Навыки речи.	Орфоэпия.
	Переписка с русскими школами. Уменье составить и написать деловую бумагу: заявление, протокол, объявление, телеграмму, перевод и др. Участие в русском отделе школьной газеты (отражение в ней дней русских поэтов, вождей, праздников, составление лозунгов, обращения к русскому населению). Упражнения в связи с наблюдением над языком.	Спряжение возвратных гл.; сравнить *ся* и mich, dich... Согласование их. 3-е склонение им. сущ. Управление. Смешанн е скл. Наблюдение над сравнительными наречиями: чередование звуков, порядок слов... Наблюдение над деепричастием. Наблюдение над образованием совершен. вида посредством приставок и суффиксов. Личная форма гл. соверш. вида. Наблюдение над им. прил. притяжательными, над образованием прил. посредством: ин, ий, ов, ск. Наблюдение над сочетанием предложений по способу подчинения (простейшие случаи); над прямой и косвенной речью. **Правописание:** Правописание слов с группой согласных в середине или в конце; сочетаний; сч, зч. Правописание падежных и личных окончаний. Знаки препинания при обращении, при чужой речи. Запятая при перечислении.

После того, как учащиеся ознакомились с типичными падежн. формами, можно обратить их внимание на некоторые особенности каждого склонения. Например, вин. п. мн. ч. I-го скл., род. п. мн. ч. II-го скл. (аршин, а не аршинов) и др.

В связи с географическим обзором СССР рекомендуется изготовление из глины и фанеры рельефа или плана данной местности с пояснительной запиской на русском языке. Так создается передвижная выставка, экспонаты посылаются в русскую школу, тем самым побуждая ее к присылке в обмен каких-нибудь интересных коллекций. Вместе с тем экспонаты служат великолепным наглядным пособием на уроках русского языка для обогащения словаря учащихся.

При проработке этой темы отмечается попутно, что уже сделано и для охраны здоровья населения и вообще для улучшения жизни трудящихся, какие задачи еще должны быть осуществлены.

Комплекс «Как образовался СССР» имеет в виду историю борьбы русских крестьян и рабочих за освобождение. В связи с темой приглашается в школу,—там, где поблизости имеется русская деревня,—русский старик крестьянин с просьбой рассказать, что он слышал о крепостном праве, русский рабочий—с просьбой рассказать о революции 1905 года, бывший солдат царской армии, отпускник-красноармеец—рассказать о гражданской войне, сравнивается жизнь и положение красноармейца с жизнью прежних солдат. Изготовляется альбом героев этой борьбы с небольшим поясняющим текстом на русском языке. Последний комплекс «Заботы совласти об улучшении жизни населения»: на уроках русского языка делаются небольшие, но самостоятельно подготовленные сообщения (напр., «Что сделано совластью для улучшения положения женщины»), обсуждаются и перерабатываются в диаграммы собранные данные и т. п. Данный комплекс, подводящий итоги всей проделанной работы, разбивается на много вопросов, по которым должны быть сделаны небольшие доклады. Каждый из них поручается небольшой группе в 4—5 чел., при чем не следует один и тот же доклад повторять дважды на немецком и на русском языке. Работа распределяется, так, что часть сообщений заслушивается на одном—часть на другом языке. Учитель же должен предварительно просмотреть план доклада.

II. Виды чтения в данной группе: об'яснительное, самостоятельное и чтение художественных произведений.

Об об'яснительном чтении говорилось уже в примечаниях к программе 2-го года. Работа над лексикой продолжается попрежнему, постепенно усложняясь. Учащиеся сами группируют теперь слова по определенному признаку (по суффиксам, основе, по значению и т. п.). Как ни велико значение об'яснительного чтения при обучении неродному языку, но, на этой ступени, наряду с ним не менее видное место занимает самостоятельное чтение, к которому учащиеся постепенно приучаются. Для того, чтобы уч-ся внимательно

отнеслись к читаемому русскому тексту, надо прежде всего заинтересовать их этим текстом; затем—предлагаются ребятам вопросы по существу текста, на которые они должны будут ответить по ознакомлении с ним, об'ясняется назначение толкового и алфавитного русско-немецкого словаря, пользоваться которыми ребята должны научиться. По мере развития навыка работать с книгой и обогощения словаря, учащиеся научаются более или менее связно передавать прочитанное. При прораобтке какого-нибудь вопроса каждая небольшая группа получает задание ознакомиться с материалом, имеющимся в школе по изучаемому вопросу. Материал этот распределяется между группами таким образом, что не все они знакомятся с одной и той же статьей, а одна из них—со статьей, другая с рассказом и т. д. На общем уроке каждая группа делится с товарищами приобретенными сведениями.

Для самостоятельного чтения даются, помимо хрестоматии, небольшие доступные произведения, имеющиеся в школьной библиотеке, газетные статьи.

Третий вид чтения в этой группе—чтение художественных произведений. Учитель предварительно об'ясняет новые слова, новые формы, словосочетания, идиоматические выражения, знакомит с моментами, предшествовавшими излагаемому, знакомит с эпохой.

Затем прочитывает вслух сам или ученики, которых он заранее подготовил к этому выступлению.

Переработка прочитанного русского текста заключается: в ответах на вопросы, в инсценировании текста, в пересказе прочитанного, в придумывании конца рассказа или моментов, предшествовавших началу рассказа, в составлении плана прочитанного, в об'яснении выражений и слов, встречающихся в тексте.

Вопросы по поводу прочитанного должны будить мысль учащегося, вызывать сознательное отношение к содержанию текста. Надо призывать учащегося к оценке действующих лиц, событий, фиксировать его внимание на описании явлений, местности и т. п.

Пересказ текста, прочитанного всеми, ненужный при чтении немецкого текста, на уроках неродного языка нужен для закрепления литературных оборотов речи, но этот прием требует большой предварительной работы: от ответов на вопросы переходим к пересказу по плану, данному в готовом виде, затем—к пересказу по самостоятельно составленному плану.

Составление плана прочитанного, особенно в виде заглавий, сразу ребятам не дается, в виду ограниченности их словаря. Предварительно они упражняются в иллюстрировании частей рассказа, в состоянии плана в виде вопросов,

предложений, в разбивке рассказа на части; дают заголовок к каждой части и т. п.

Об'яснение слов и выражений учащимися: они об'ясняют те слова и выражения, которые встречались ранее, и общий смысл которых им понятен.

Инсценсирование произведений, помимо того оживления, которое оно вносит в обучение, чрезвычайно полезно тем, что закрепляет в памяти учащихся слова и словосочетания. Предварительные ступени его: чтение по ролям, придумывание новых речей, помимо данных в тексте, и, наконец, в зависимости от подготовленности данной группы немецких ребят, переработка рассказа в пьесу по сценарию.

Развитие письменной речи заключается в составлении и записи рассказов к картине, на определенные слова, в записи виденного или пережитого и т. д. Коллективно составленные рассказы записываются сначала на доске, но, при наличии справочников и уменья пользоваться ими, можно допустить и непосредственную запись в тетради. Ребята обязательно должны приобресть навык в составлении деловых бумаг (об'явление, заявление, протокол заседания и т. п.), в чем они упражняются и на уроках немецкого языка. На это их уменье мы и опираемся на уроках русского языка. Очень полезно, до составления деловой бумаги, перечислить из каких «разделов» она состоит, т.-е., что в ней обычно указывается. Все работы должны быть выполнены аккуратно, по возможности красиво и безусловно грамотно.

Усвоение русского правописания формальных окончаний, суффиксов достигается соответствующими упражнениями, сопровождаемыми отделением основы от окончаний, записью группировок в расчлененном виде, составлением рассказов с определенными словами.

III. Программа по грамматике для 3-й и 4-й группы может быть сведена к нескольким срокам: склонение им. сущ. и прилагат., спряжение глаголов; управление и согласование слов. Здесь же мы предлагаем вниманию педагогов весьма подробный проект программы для того, чтобы несколько облегчить работу педагогу, чтобы наглядно показать, какие принципы положены в основу программы, а именно:

а) порядок изучаемых явлений, характер упражнений зависят от сравнительных особенностей родного и русского языка;

б) грамматическим выводам предшествует пропедевтический курс, который целиком отражается в упражнениях по развитию речи;

в) подбор изучаемых фактов, как и подбор приемов не должен быть случаен. Надо отдавать себе ясный отчет в

цели, которая преследуется данным упражнением, предлагаемым именно данной группе.

Итак, что касается грамматики, то, как мы видим в проекте, основная задача этого года—систематизация усвоенного в предыдущем году. Если раньше учащиеся знакомились с отдельными типами изменяемых слов (более легкими случаями), то теперь, после того, как они получили некоторое понятие о склонении и спряжении в русском языке, мы приступаем к классификации имен существительных, имен прилагательных и глаголов по склонениям и спряжениям. Путем наблюдения и сравнения окончаний, мы приводим учащихся к выводу, что склонение имен существительных делится на 3 основных типа: 1-е склонение (имена существительные женского рода на *а*, *я* и мужского рода на *а*, *я*), 2-е склонение (имена существительные мужского рода на твердый или мягкий согласный, на *й*, имена существительные среднего рода на *о*, *е*), 3-е склонение (имена существительные женского рода на мягкий согласный), и имена существительные на *мя*; слова: мать, дитя, путь, дочь, выделяем в особую группу: «смешанное склонение». Мы считаем эту схему более приемлемой при изучении русского языка немцами в сравнении со схемой деления склонения по родам: во-первых потому, что обычно в немецких школьных грамматиках мы встречаем деление склонения (к которому ребята привыкли) на типы, «сильное и слабое» склонение, к одному из которых относятся имена существительные всех трех родов, к другому—2 родов,—словом принцип деления не по родам, а во-втором потому, что таким путем,—и это главное,—каждый тип имеет однородные окончания: раз мы судим по окончаниям, то ребятам было бы неясно, почему мы относим о к н о и с т о л к разным типам.

Обращая внимание ребят на конечную согласную основы, мы приводим их к следующему обобщению: каждое склонение подразделяется на твердое и мягкое.

Мы не советуем подряд изучать все 3 типа склонения, а, предложив сравнить, допустим, падежные окончания слов: стол и страна, мы говорим, что слово страна склоняется по 1-му склонению в отличие от других имен существительных. Затем останавливаемся на особенностях творительного падежа единственного числа (ою, ой, ею, ей), именительного падежа множественного числа, заслуживают внимания беглые звуки. В интересах правописания не мешает отдельно остановиться на именах существительных на ня, ия, ья. Вслед за этим мы переходим к наблюдению над управлением слов—именно к наблюдению, но не заучиванию наизусть слов, управляющих именами существительными, или каких-либо правил. Вполне достаточно, предложив учащимся выписать

из текста несколько предложений с именами существительными, например, в родительном падеже, исследовать, от каких слов эти имена существительные зависят (подчеркнуть их).

Затем переходим к именам прилагательным с тем, чтобы в дальнейшем, при наблюдениях над управлением слов, иметь в поле зрения согласуемые с именами существительными (в роде, числе, падеже) имена прилагательные. Дальше—знакомство с формой, обозначающей прошедшее время и будущее (будущее сложное); применительно к именам существительным важны здесь наблюдения такого рода: читаю книгу, читал книгу, буду читать книгу—во всех трех случаях один и тот же падеж имени существительного (винительный).

2-е и 3-е склонение также связываются с наблюдениями над управлением каждым падежом (см. 1-е скл.). Здесь добавляем: родительный падеж после слов, обозначающих меру, вес, об'ем. Останавливаемся на следующих особенностях склонения: творительный падеж от имен существительных, с основой на *ж, ч, ш, щ*; имена существительные на *ок*. Беглые звуки. Винительный падеж единственного числа («я вижу стол; я вижу мальчика»). Двоякие окончания в родительном и предложном падежах (а, у, я, ю, е, у, ю). Именительный и родительный падежи множественного числа.

Склонение имен прилагательных подразделяется на два склонения: твердое и мягкое (ый, ая, ое, ой, ая, ое; ий, яя, ее; кий, гий, хий, ая, ое).

Спряжение глаголов подразделяется на: 1-е (ешь, ут, ют) и 2-е (ишь, ат, ят).

Что касается кратких имен прилагательных, то надо обратить внимание на их изменяемость по родам в то время, как в немецком языке соответствующие им слова неизменяемы. Записывая краткие имена прилагательные, надо отмечать ударение,—наблюдается подвижность его (чёрен, черна́). Типы ударений: важно, чтобы учащиеся отметили, что в русском языке бывает ударение основы и окончания, ударение неподвижное и подвижное, и понаблюдали некоторые случаи подвижности.

Наречие: примыкание—здесь достаточно 1-го урока, чтобы, по аналогии с немецким языком, установить отношение между этими неизменяемыми словами и остальными. Сочетания слов с сравнительным наречием рекомендуется переводить на немецкий язык. Напр., «Петр меньше Карла» Peter ist kleiner als Karl». В русском предложении отсутствуют выделенные слова, а затем Карл в отличие от немецкого стоит в родительном падеже. Глагол—в 1-ю половину учебного года учащиеся систематизируют приобретенные ими сведения о глаголах несовершенного вида, а в процессе

об'яснительного чтения наблюдают личную форму и значение глаголов совершенного вида.

Итак, после длительных наблюдений, которые имеют место при всех видах работы по языку, учащиеся приходят к требуемым обобщениям, производимым, конечно, на на основе текста. В тех немецких школах, в которых 4-й год является последним годом обучения (а таких школ подавляющее большинство), обязательно надо остановиться на классификации имен существительных, имен прилагательных и глаголов по склонениям и спряжениям. Надо приучить учащихся пользоваться справочными таблицами склонения и спряжения прежде всего в интересах орфографии. Подчеркиваем, что имеем в виду не заучивание таблиц наизусть, а приобретение уменья находить нужное слово.

В заключение обращаемся с просьбой к педагогам высказаться, насколько целесообразна предлагаемая нами система обучения русскому языку, которая: а) увязывает все виды работы по языку, б) строит работу на основе учета особенностей жизни и языка данного национального меньшинства, в) кладет в основу наглядно-натуральный метод плюс некоторое пользование переводом, г) придает большое значение грамматике, но подчиняет ее развитию речи, т.-е. требует, чтобы грамматич. обобщениям предшествовал методически выдержанный (в отношении последовательности упражнений, длительности каждого вида упражнений, содержания их) пропедевтический курс.

Пособия для педагога:
Проф. Пешковский: Научная грамматика.
» » Синтаксис
Проф. Богородицкий: Очерки по языковедению.
Проф. Петерсон: Русский язык.
Проф. Томсон; Общее языковедение.
Чернышев: Законы и правила русского произношения.
Проф. Ушаков: Русское правописание.
» » Введение в науку о языке.
» Афанасьев: Краткая методика родного языка.

А. П. ЗАРЕЦКИЙ.

К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЕВРЕЙСКОЙ ШКОЛЕ.

(Особенности еврейского языка в сравнении с русским).

Преподавание русского языка в еврейской школе не может базироваться исключительно на русской методической и методически-лингвистской литературе. Последняя имеет

в виду школу с русским языком преподавания. Преподавая русский, как второй язык в еврейской школе, необходимо применять некоторые особые приемы, отчасти общего характера (приемы преподавания иностранного языка), отчасти специальные, имеющие в виду именно русский язык и именно, как второй язык к еврейскому.

Из общих приемов преподавания иностранных языков важно упомянуть об одном — о *сравнительном* методе в широком смысле слова: „Кто знает лишь один язык, не знает ни одного". Сравнение двух языков позволяет глубже воспринять каждый из них. Впрочем, для элементарной школы достаточно принимать во внимание лишь те явления одного языка, которые могут повлечь неправильное пользование другим языком, или же наоборот содействовать овладению каким-нибудь явлением в другом языке. Другими словами — в начальной школе сравнительный метод ограничивается лишь практически-необходимым минимумом. Во второй ступени уже может быть применен более углубленный сравнительный метод.

В настоящем исследовании я не имел перед собой не только образцов, но и достаточного фактического материала (в отношении еврейского языка). В особенности это относится к области лексики, а также и пунктуации; регламентированной еврейской пунктуации еще нет. Кроме того, я, при ограниченном размере статьи, не мог использовать даже всего того, что уже изучено.

Я не мог здесь изложить полную систему еврейской орфографии, полный курс еврейской грамматики. Не останавливаюсь и на сравнении общего строя еврейского языка, как германского, и русского, как славянского.

В расположении материала я считался с необходимостью облегчить пользование этой статьей, носящей до известной степени справочный характер. Каждое указание я помещал в ту рубрику, где оно естественнее всего вяжется с остальными и где его вероятнее всего будут искать. Я не счел возможным *использовать* эту статью для пропаганды тех или иных грамматических взглядов[1]).

Еврейские тексты приводятся в латинской транскрипции (не фонетической), для которой принят следующий алфавит: a b c(ц) č(ч) d e f g h i j(й) k l(л) l'(ль) m n ň(нь) o p r s š(ш) t u v x(х) y(ы) z(з) ž(ж).

Как первая попытка, настоящее исследование нуждается в коррективах и дополнениях. Учитель сам легко про-

---

[1]) Некоторые формалисты в грамматике переоценивают значение рубрикации грамматического материала. Должен еще указать, что некоторые мои утверждения могут казаться противоречащими формальной грамматике лишь потому, что еврейская формальная грамматика не есть копия русской.

должит мою работу, поскольку он имеет перед собою достаточно подробную схему. Материал он сможет черпать прежде всего из ошибок, которые делают ученики в русском разговоре и письме.

Всевозможные добавления и коррективы к настоящей статье желательно сообщать через педагогическую печать или мне лично по адресу: Москва, почтамт, п/ящ. № 781.

I. ФОНЕТИКА, ПРАВОПИСАНИЕ.

А. Артикуляция.

1. Для сравнения еврейской и русской артикуляции (и артикуляторной базы) нехватает еще необходимых фонетических исследований, тем более, что нет еврейского литературного (единого) произношения — каждый говорит на своем диалекте[1]).

Б. Система звуков.

2. Еврейская система звуков в общих чертах совпадает с русской. Русские звуки, отсутствующие в евр., указаны в след. пунктах.

3. Мягкие звуки в еврейском языке частью совершенно отсутствуют, частью (нь, ль, дь) встречаются реже, чем в русском. Отсюда могут происходить такие ошибки в произношении, как „мэнший“ вместо „меньший“, и соответственные ошибки в правописании[2]).

Далее, в русском языке бывают такие слова, которые различаются лишь мягкостью согласного: даль—дал. В еврейском языке этого почти не бывает (кроме mol—раз и mol'.—моль, или pen—перо и peй—пень). Рекомендуется сопоставление слов с мягкой и твердой согласной, при том не отдельных слов, а в фразе.

4. Евреи склонны, говоря по-русски, заменять мягкую согласную (кроме нь, ль, дь, ть) сочетанием согласной с й: мясо—мйасо, пять—пйать.

5. Щ произносится в русском или как сочетание двух звуков ш и ч, или как долгое мягкое ш[3]); последнего в еврейском языке вовсе нет. Сочетание шч в еврейском языке реже, чем в русском (щавель—šĉavel).

6. Еврейское r произносится иначе, чем русское р. Нужно обратить особое внимание на этот звук, но не путем

---

[1]) В школах РСФСР дети в большинстве литовского диалекта. Поэтому я в дальнейшем имею в виду преимущественно этот диалект.

[2]) Некоторые примеры беру из брошюры „Русский язык в еврейской школе I ступени“, Центроиздат, М. 1927 г.

[3]) Литературным принято считать лишь последнее произношение.

теоретического об'яснения артикуляции, а путем упражнения (песенки и т. п.).

7. Русское ы в еврейском языке (в литовском диалекте, а также в литературном правописании) не встречается. В украинском диалекте, в некоторых говорах, этот звук есть (Kyz, rygn, литер. Kez, regn).

Поэтому еврейские дети литовского диалекта склонны произносить и вместо ы (вишел), или путать и с ы в правописании.

Следует упражнять в произношении слова с этим звуком (поговорки, сопоставление слов).

8. Евреи литовского диалекта часто путают шипящие и свистящие (ш—с, ч—ц, ж—з); они склонны переносить это и в русскую речь. Учитель должен изучить еврейский говор учеников (индивидуально) и начать с тех звуков, которые детям легче даются. Не следует вначале давать одновременно свистящие и шипящие звуки.

B. Алфавит и графика.

9. В еврейском письме нет прописных букв.

10. Название букв построено в еврейском и русском языках принципиально различно (alef beiz...—а, бе, ве).

11. Русской букве г, обозначающей два разных звука, в еврейском алфавите соответствуют две буквы: g, h. Произношение русского г в некоторых случаях полезно сравнивать с произношением соответств. евр. букв (конечно, в слове).

12. Одна буква для сочетания звуков. В еврейском письме этого явления нет. В русском так назыв. мягкие гласные (е, ю, я иногда и) в начале слога, или после ъ ('), ь обозначают сочетание й (j) с гласными: яма—йама, его—йэво елка—йолка, юг—йук, их—йих, с'есть—сйэсть.

Те же буквы после согласной обозначают звуки а, о, и т. д. вместе с мягкостью согласной: няня—ньанья, мера—мьэра, любит—льубит.

13. С обоими случаями употребления букв: я, ю, е, ё надо знакомить раздельно, начиная с употребления этих букв в начале слога, как более легкого для евреев случая.

14. Еврейскому jud соответствуют в русском й, и (иногда ы): mir, dir. С другой стороны, в русском мягкость согласного всегда обозначается (кроме случаев ассимиляции по мягкости), либо буквой ь, либо мягкой гласной. По-еврейски—не всегда: культура (Kultur), пень (pen)

15. Вместо ъ, который указан в академической орфографии, как знак разделительный, употребляют большею частью апостроф. Апостроф таким образом служит в русском письме указанием способа чтения. В еврейском правописании

апостроф имеет совершенно другие функции (обозначает пропуск букв и др.). Напр. s'iz произносится siz. Полезно обратить внимание уч-ся на это различие.

Д. Ударение.

16. В русском языке ударение подвижно, т.-е. может приходиться на различные части слова (дом—дòма, стол—столà), в еврейском языке ударение устойчиво—преимущественно на корне, редко на суффиксе (Komunist, zingeráj) и совсем редко переходит при изменении слова с одного слога на другой (Lìmed—Limúdim, Stól'er—Stoláres). Отсюда могут появляться такие ошибки, как „взя́ла" вместо взялá. При склонении и спряжении нужно изучать раздельно типы подвижного и неподвижного ударения.

17. В русском языке с перенесением ударения часто связана перемена гласной; говорят: „стол" и „сталá" (о без ударения перестает быть о), óкна—акнó. В еврейском языке также бывает подобное изменение: limed—limúdim, xáver—xavéjrim, stólér—stoláres; безударное e соответствует различным ударным гласным.

Но принципиальной орфографической разницей является то, что по-русски безударная гласная пишется, как соответствующая ударная (окнó, как óкна), а по-еврейски нет. В еврейском таким образом нет „сомнительных" гласных в том смысле, как в русском письме, где критерием правописания является изменение слова. Впрочем, и в русском есть слова типа „корова", „аршин", которых нельзя изменить таким образом, чтобы сомнительная гласная сделалась ударной—необходимо просто запомнить правописание.

18. В русском языке некоторые предлоги получают ударение в сочетании с определенными существительными: пòд-руку. В еврейском языке этого нет. Зато встречается другое явление, которого нет в русском: предлог делается ударным, когда он противопоставляется другому предлогу: áfn tiš ci úntern tiš („нá столе или пóд столом").

В еврейском и другие служебные слова получают ударение при противопоставлении или подчеркивании, чего в русском языке почти не бывает: ix vel nit gejn. Под этим влиянием евреи делают в русской речи ошибки типа: „я нé пойду" и дáже: „я дá пойду", что совершенно чуждо русскому языку.

Вот одна из причин, почему не следует в первые годы прибегать к переводам с еврейского на русский.

Е. Орфография.

19. Еврейское письмо вообще фонетичнее русского, т.-е. каждой букве соответствует меньшее число различных звуков и основное произношение каждой буквы встречается чаще,

чем в русском. Начинать обучение надо с фонетических написаний.

20. Морфологический принцип еврейского письма выражается в том, что ассимиляция звуков не находит (обычно) отражения в письме: пишется zogt не zokt потому, что звук k в zokt есть результат ассимиляции g и t.

Подобная ассимиляция звонкого и глухого или наоборот имеет место и в русском и тоже не отражается в письме: пишется с д е л а л, а не з д е л а л, потому что звук з— результат ассимиляции с и д., т. о. изучение морфологических написаний может опираться на аналогичное явление в евр. письме.

21. Но в русском есть другое явление, которого в еврейском нет: в конце слова звонкий согласный заменяется глухим. Произносится х л е п, а не х л е б, и если пишется х л е б, то на основании морфологического принципа (который для русского письма имеет более широкое содержание, чем для еврейского). В еврейском произношении прекрасно различается leb и klэp (лишь в lebt и klept слышится один и тот же согласный), kind и vint и т. п.[1]).

Поэтому в еврейском, для разрешения сомнения о написании lept lebt нет необходимости изменить слово так, чтобы после сомнительного (в орфографическом отношении) звука очутился гласный звук: достаточно изменить слово так, чтобы после сомнительного звука не было глухого согласного: leb, lebn, lebedik.

22. В русском бывает еще ассимиляция твердого согласного с мягким (ассимиляция по мягкости): вечер (твердое р)— вечерний (произн. вечерьний). В еврейском это явление повидимому отсутствует: garvarńe—второе r твердое, во всяком случае, не играет такой орфографической роли, как в русском, где есть знак ь.

23. Долгих согласных в еврейском нет. Двойные согласные, редко употребляемые (исключительно в сложных словах), являются лишь орфографической приметой. В русском письме двойные согласные употребляются чаще, притом не только в сложных словах. Двойная согласная обычно обозначает долгий согласный звук (длинный, оттаять), однако не всегда (коммунист). Все это ведет у еврейских учеников к разнообразным ошибкам в письме и в речи. Слов с двойными согласными нужно в начале обучения избегать.

24. „Немые согласные“, т. е. такие, которые пишутся, но не произносятся—в русском письме частое явление: и з в е с т н ы й (произн. и з в е с н ы й,) солнце (произн. сонце); в еврейском гораздо реже: durxgemaxt (часто произносится

---

[1]) Случаи вроде gэnef—ganovim единичны и не отражают какого-либо фонетического закона современного языка.

durgemaxt), kurczixtik (часто произносится kurzixtik.) И в том и в другом языке это имеет место лишь при стечении согласных.

25. Иностранные слова часто пишутся и по-русски и по-еврейски не фонетически: экзамен, ekzamen (произн. в обоих языках „эгзамен"), автомобиль avtomobil (произн. „афтомобиль"). Здесь обычно орфография одного языка может служить поддержкой орфографии другого (кроме русских слов с г, которые в еврейском имеют h: гигиена higiene, горизонт horizont). Нет нужды избегать более доступных иностранных слов даже на первых порах обучения.

Ж. Слитное и раздельное написание.

26. В русском языке сложных слов сравнительно мало, и пишутся они обычно, даже длинные сочетания, слитно: малоупотребительный. В еврейском сложные слова встречаются чаще, слитно пишутся лишь менее длинные и более давние сложные слова: erdarbet, jungerman. Более длинные и более новые сложные слова пишутся с черточкой (дефисом) vejnik-banuclex, šul-jontev (или šuljontev).

27. В еврейском нет слов, которые не заключали бы полного слога. Поэтому русские в, к, с затрудняют еврейских учеников как в чтении („ув, ик, ис"), так и в письме („сним" вместо с ним). Нужно упражнять в быстром произношении слов с предлогами, произнося предлог вместе со след. словом.

З. Деление и перенос слов, сокращение слов.

28. В еврейском возможны слоги без согласных ti-šl, vol-kn-dl, ojs-ge-re-xnt; здесь l и n являются слоговыми согласными. (Слоговые m и r встречаются реже, в письме— почти никогда). Поэтому в еврейском нельзя считать слоги по числу гласных.

29. Перенос слов в еврейском письме не ограничен почти никакими правилами. [1]).

Изредка встречаются переносы типа pro-st, в русском письме они, как известно не допускаются.

30. Общепринятые сокращения типов: т. е., напр., и т. д., и т. п., и пр. в еврейском письме примерно те же, что и в русском. Знаком сокращения обычно, как и в русском, служит точка.

---

[1]) Единственное ограничение: не разбивать диграмм (две буквы, имеющие вместе одно произношение).

II. ГРАММАТИКА.

А. Существительное, предлог.

31. Еврейское существительное обычно имеет перед собой член (artikl)—определенный (der, di, dos, dem) или неопределенный (a, an). В русском эта грамматическая категория часто отсутствует, а иногда выражается другими средствами—прилагательными (местоимениями) этот, один и др.

32. Еврейские существительные в литературном языке подразделяются, как и русские, на три рода: первый (мужеский), второй (женский) и третий (средний). Род существительного, как в русском, состоит в той или другой форме прилагательного при существительном: a guter man, a gute froj, a gut kind (a kind a guts), a griner vald, a grine lonke, a grin feld (a feld a grins), der man, di froj, dos kind [1]). Слова majn, dajn и т. д. не имеют формы рода, поэтому прием, указываемый в русской грамматике для определения рода (мой карандаш, моя книга, моё перо), при обучении еврейских детей русскому яз. неудобен. Лучше брать слова: этот, эта, это. Конечно, каждое существительное в отдельности может в еврейском относиться к другому роду, чем в русском (солнце—di zun, год—dos jor).

33. Принципиальное отличие еврейского яз. от русского—в том, что в русском обычно существительное само в себе содержит признак рода (окончания), а в еврейском это бывает редко. Поэтому надо обратить особое внимание на родовые окончания им. сущ. [2]).

34. Другое принципиальное различие: в русском (литературном) почти каждое существительное относится к одному определенному роду; в еврейском, даже в литературном языке, часто наблюдается неустойчивость в этом отношении.

35. Наконец, в литовском диалекте еврейского языка есть только два рода существительных: первый и второй (der jor, di feld, а не по литературному dos jor, dos feld). При ознакомлении с средним родом рекомендуется ссылаться (если дети „литовцы“) на евр. литературный язык.

36. Слова на e обычно относятся ко второму роду. В русском им часто соответствуют слова на—а,-я (famiľje—фамилия, revolucje—революция, epoxe—эпоха, Maše—Маша). Это облегчает усвоение жен. р. на а, я.

---

[1]) Der, di, dos являются прилагательными по форме и членами по значению основ.

[2]) Необходимо рядом наблюдений, методически правильно поставленных, привести детей к сознанию того факта, что рус. слова, имеющие такие-то окончания, большей частью бывают такого-то рода.

Ред.

37. В литературном еврейском языке, а также в украинском (и польском) диалекте все уменьшительные на -l,-ele относятся к третьему роду: dos bruderl, dos švesterl, dos jingele, dos mejdele. Нужно обратить внимание учащихся на то, что в русском основная и уменьшительная формы бывают одного и того же рода.

38. Существительные третьего рода, обозначающие живые существа, dos jingl, dos mejdl (могут заменяться местоимением либо третьего рода, либо первого или второго; говорят: dos mejdl—vu iz es? или dos mejdl—vu iz zi).

39. Фамилии не изменяются по родам: xaver Bregman, xaverte Bregman, xaver Bobrov, xaverte Bobrov, birger Levin, birgern Levin[1]).

40. В русском языке в склонении и в образовании множественного числа иногда появляется или исчезает звук о, е (беглое о, е): вершок-вершка-вершки. Это явление перешло, в весьма ограниченной мере, и в еврейский (но лишь в образовании множественного числа, не в склонении); veršok-verškes, kelišek-keliškes, červońec-šervonces.

Но еврейскому совершенно не свойственно беглое е в случаях подобных: земель, окно, т. е. где без этого беглого гласного оказалось бы слоговое l, n. Поэтому от еврейских детей можно ожидать произношения окн и т. п.

41. Различные формы множественного числа при различных вещественных значениях слова, вроде цветы-цвета, известны и еврейскому языку: zun-zin, źunen; štern-štern, šterns; man-manen, mener.

42. Множественное число, обозначающее один предмет, вроде часы, сани, бывает и в еврейском: taxrixim—саван tnoim—помолвка. Но русские существительные этого типа на еврейский яз. обычно переводятся единственным числом: часы a zejger, сани a šlitn. Что касается слов типа брюки, очки (обозначающих предмет, симметрично составленный из двух частей), то они на еврейский переводятся множественным числом. Но в еврейском они легче образуют единственное, чем в русском (a bril, a hojz).

43. Единственное число вместо множественного бывает в еврейском яз. обычно при названии меры в сочетании с названием числа: cen funt, a funt cen, 18 man (man-человек-как единица при счете людей) и т. д. Сюда же и составные и дробные числительные: drajhundert, draj fertl.

44. Русское употребление множественного в случаях типа мы с тобой (вм. я с тобой) в еврейском повидимому мало распространено.

---

[1]) Bregmanixe и т. п.—народная форма, Levine, Levina—руссицизмы.

45. Склонение существительных (изменение по падежам) в еврейском менее развито, чем в русском как в отношении числа падежей, так и в отношении разнообразия окончаний.

46. В еврейском есть три падежа: именительный, винительный, дательный, притом только в един. ч. Форма: Fejges, der švesters, dem šoxns (поссесив) не есть падеж; от русского родительного она отличается значением, положением перед определяемым словом и др., от русского притяжательного прилагательного (сестрин)—тем, что поссесив есть существительное, т. е. может иметь при себе прилагательное. Отсюда возможны такие ошибки, как мой дядин дом, (majn feters hojz). Рекомендуется сопоставлять рус. родит., а также притяж. прилагат., с евр. „поссесивом" (отец, дом отца, отцов дом; мой отец, дом моего отца).

47. В русском каждое существительное имеет меньше падежных окончаний, чем падежей. Так, стене есть дательный и предложный, стол, именительный и винительный. Истинное число падежей получается путем сравнения существительных разных типов склонения: если стол играет в предложении ту же роль, что стена—это именительный а если ту же роль, что стену—это винительный. Подобный процесс имеет место и в еврейской грамматике; но сравнивать приходится (обычно) не существительные, а прилагательные. Dem tiš может быть винительным и дательным; сравниваем с vant: если dem tiš—di vant то—винительный, если—dem tiš—der vant, то—дательный. Di vant, в свою очередь может быть именительным и винительным; сравнение с tiš даст возможность различить эти падежи. Нужно, следов., иметь ввиду таблицу склонения прилагательных.

	I (муж.) род.	II (жен.) род.
Имен.	der	di
Вин.	dem	di
Дат.	dem	der

Но есть в еврейском два существительных, имеющих полное склонение, т. е. различающих все падежи. Это—местоимения ix, du (я, ты):

Имен.	ix	du
Вин.	mix	dix
Дат.	mir	dir

48. Кроме местоимений, склоняются еще след. существительные: собственные имена лиц (Avrom, Berl, Golde, Grinberg, Rabinovič, Sergej и т. д.) и слова tate, mame, zejde, bobe, mume, menč, jid, rebe. Но они не имеют особых окончаний для всех падежей. Изучение русского склонения удобно начинать с собствен. имен лиц (вин. и дат. п.).

49. Литовский диалект не различает в местоимениях ix, du и в некоторых других случаях винительного и дательного. Поэтому у литовских детей возможны такие ошибки, как „в и ж у т е б е".

50. Еврейский язык не различает „твердого" и „мягкого" склонений. Отсюда некоторые орфографические ошибки.

51. Винительный употребляется в еврейском, примерно, в тех же случаях, что и в русском. Остальные русские падежи (кроме именительного, конечно) на еврейский обычно переводятся дательным, чаще всего — с предлогом. На некоторых более важных или более простых случаях соответствия русских и еврейских падежей я останавливаюсь подробнее в след. параграфах.

52. Родительный принадлежности переводится на еврейский либо поссесивом (книга товарища dem xavers bux), либо дательным с fun (права учительства — di rext fun der lereršaft).

53. Русский родительный при отрицании (в и ж у с т о л — н е в и ж у с т о л а) на еврейский переводится винительным. Но если при существительном без отрицания, есть неопределенный член a, an, он при отрицании[1]) заменяется отрицательным членом kejn: ix ze a tiš—ix ze nit kejn tiš, но ix ze dem tiš—ix ze nit dem tiš).

54. Русскому родительному вещественного при названии меры (к и л о х л е б а) в еврейском соответствует в одних диалектах согласуемое существительное (приложение), в других, повидимому, именительный или дательный: a kilo brojt, a gloz tej, a mase menčn[2]). Отсюда возможны такие ошибки, как: „стакан чай".

55. Родительному при д в а, о б а и т. д. соответствует множественное число: cvej menč, n bejde štet. Отсюда возможны ошибки: два яблоки и т. п.

Существительному п о л о в и н а с родительным соответствует прилагательное halb (п о л о в и н а я б л о к а—a halber epl, п о л о в и н у я б л о к а—a halbn epl).

56. Русский язык различает в ы п и т ь в о д у (всю) и в ы п и т ь в о д ы (часть). По-еврейски это выражается не различием в падежах, а различием в члене: ojstrinken dos (di) vaser—ojstrinken vaser. Здесь уместно переводить русские обороты на еврейский.

57. Родительный при сравнительной степени (с и л ь н е е м е н я) переводится предлогом или частицей: štarker far

---

[1]) Т.-е. при подлежащем с отрицательным сказуемым и при косвенном падеже, зависящем от глагола с отрицанием.

[2]) Так как второе существительное в подобном случае обычно бывает несклоняемое, а прилагательное при нем бывает редко, то вопрос об его падеже представляет трудности.

mir, fun mir, vi ix, ejder ix, vider ix. Отсюда ошибки типа: сильнее за меня, сильнее как я, сильнее от меня.

58. Обозначение даты: первое мая—der eršter maj, первого мая—dem erštn maj. Отсюда ошибки типа: первый май.

59. Родительный при глаголах ждать, бояться и т. д. обычно переводится дательным с предлогом: vartn af, mojre hobn far и т. д. Отсюда возможны такие ошибки, как „жду на тебя, я не держу от этого" (вместо „я не придерживаюсь этого").

60. Творительный сказуемостный переводится именительным: он был учителем—er iz geven a lerer.

61. Творительному при страдательной форме соответствует дательный с предлогом fun, durx: закон издан правительством—der gezec iz arojsgegebn fun der regirung.

62. Творительный орудия переводится дательным с mit: писать пером šrajbn mit a pen.

63. В некоторых случаях русскому творительному соответствует в еврейском винительный или дательный с предлогом: владеть чем—bazicn epes, восхищаться чем—ancikt zajn fun epes.

64. Русскому приложению в еврейском в одних случаях соответствует приложение в строгом смысле этого слова: Ленин—вождь пролетариата—Lenin, der firer funem proletariat; Leninen, dem firer funem proletariat; в других случаях—своеобразная конструкция, где одно существительное (а иногда и оба) теряет склонение: тетя Рахиль—di mume Roxl тете Рахили—der mume Roxl, к Петрову—cu Petrovn, но: к товарищу Петрову—cum xaver Petrov (также: cu xaver Petrovu). Впрочем, подобная тенденция наблюдается и в русском: князь Василья, к Петр Михалычу, к товарищ Петрову.

65. В еврейском все предлоги требуют дательного падежа (за исключением fun vegn, который может сочетаться с поссесивом).

66. Предлог может сочетаться не только с существительным, но и с инфинитивом, наречием и друг.: farmatert fun arumgejn; cu beser iz kejn šir nito; geblibn fun nextn. Отсюда возможны такие ошибки: устал от ходить.

67. Точного соответствия между русскими и еврейскими предлогами нет:

far—для, за, перед,
fun—из, от, с.
и наоборот: far, hinter, nox—за,
af, iber, nox—по.

Отсюда такие ошибки, как „сдача из рубля".

68. Числительные (кроме ejner) не склоняются. Это не существительные (кроме milion и т. п.), а своего рода не склоняемые прилагательные. Отсюда ошибки типа: „у меня нет три рубля“.

69. Русское идут двое переводится es gejen cvej (диалектически: es gejen cvejen, но двое детей—cvej kinder).

70. В словообразовательных формах существительных замечаются аналогии между еврейским и русским, напр., русскому суффиксу—тель соответствует часто еврейский—er (учитель—lerer, читатель lejener), русскому—ние часто соответствует—ung (отопление bahejcung).

Некоторые суффиксы сходны в еврейском и в русском:—ке как уменьшительный (korzinke корзинка) и как суффикс женского имени (soldatke солдатка),—nik (kolbojnik ср. сапожник), и диалектически—ene (strojene—соломинка, zamdene песчинка) народное—ščik (manufakturščik,) интернациональные—ist, izm (komunizm, komunist). Суф. к (корзинка) удобен для первого ознакомления с словообразованием.

Б. Прилагательное и грамматическое наречие.

71. Склонение прилагательного, как и существительного, менее развито в еврейском, чем в русском. Твердого и мягкого склонения нет. Во множественном числе родов, как и в русском, нет. В единственном числе как уже сказано в главе о существительном, в литературном языке 3 рода, в литовском диалекте—2 рода. Третий род имеет разные формы в зависимости от положения прилагательного относительно существительного и от определенного и неопределенного члена:

a šejn kind, a šejnes kind
dos šejn kind, dos šejne kind
a kind a šejns
dos kind dos šejne

72. Особенность, почти отсутствующая в русском, это несклоняемые прилагательные. Сюда относятся прилагательные от географических имен с суффиксом—er (moskver, amerikaner) и нек. др.

73. Дальнейшую особенность являют слова majn, dajn, zajn, ir, undzer, ajer, zejer и слово ejn. Они изменяются лишь по числам, но не по родам и по падежам: majn bruder gejt, ix ze majn bruder, majn švester, majne brider. Слова же majner dajner и т. д. склоняются нормально. Majn, dajn и т. д. бывает лишь перед существительными и выражает „определенность“ (т. е. заменяет собой определенный член): majn bruder=

der bruder majner. Majner и т. д. бывает либо перед существительным, когда при нем неопределенный член, либо за существительным, безразлично определенным или неопределенным:

majner a bruder
a bruder majner
der bruder majner

Учитель должен считаться с возможностью того, что ученик захочет перенести в русский такое же выражение разницы между определенным и неопределенным существительным. Ученику может, например, казаться, что между мой брат и брат мой такая же разница, как между majn vruder и a vruder majner. Удобно прибегать к переводу на евр. яз.

74. Краткого (предикативного) прилагательного, т. е. такого, которое изменялось бы по родам и числам, но не по падежам, в еврейском нет. Ему соответствует наречие:

он здоров—er iz gezunt
она здорова—zi iz gezunt
они здоровы—zej zajnen gezunt

Отсюда возможны такие ошибки, как „она красиво". Поэтому знакомиться с краткими прилагательными удобнее лишь после наречий.

75. Прилагательные в роли существительных в еврейском представляют повидимому, более редкое явление, чем в русском. Вместо „богатый", бедный" без существительного, по еврейски скорее скажут: a gevir, an oreman (богач, бедняк). В тех редких случаях, когда прилагательное употребляется без существ, оно способно образовать поссесив dem rajxns, a šejnems.

76. Наречие в роли существительного — распространенное явление в еврейском: švarc of vajs, fun tojt lebedik, zogn of zis biter. По-русски здесь часто бывает прилагательное среднего рода без существительного.

77. При превосходной степени может употребляться, как и в русском, усилительное слово same (самый). В отличие от русского, оно часто не склоняется: der same grester, dem same grestn.

78. Русскому существительному с прилагательным в еврейском часто соответствует сложное существительное:

советская власть — ratnmaxt („советовласть)"
летний вечер — zumerovnt
школьный праздник — šuljontev
стенная газета — vantcajtung

79. В еврейском, как и в русском, прилагательное обычно стоит впереди существительного. Когда к прилагательному

относятся еще другие слова в предложении, оно по-русски часто ставится за существительным: человек, образованный в полном смысле слова, никогда не скажет.

По еврейски в подобном случае прилагательное обычно заменяется наречием, следующим за существительным: a menč, gebildet in fuln zinen fun vort, vet kejnmol nit zogn...

80. В словообразовательных формах прилагательных можно отметить некоторые параллели между еврейским и русским: русский суффикс ан — еврейский en, ern—(глиняный—lejmener)—альн—al el (театральный teatral, формальный—formal, formel). Есть в еврейском русский суффикс—n (kaprizne, paradne и т. д.), но он считается не литературным (кроме modne, но modne не соответствует русскому модный).

В. Глагол, причастие и деепричастие.

81. Еврейский глагол, как и русский, изменяется по лицам. Но второе лицо множественного сходно, за некоторыми исключениями, с третьим единственного: er gejt—ir gejt. Третье множественного сходно с первым множественного и, за некоторыми исключениями, с инфинитивом: mir laxn—zej laxn—ix vel laxn. Таким образом глагол представляет наиболее благодарный материал для первоначального ознакомления евр. уч-ся с русскими формами словоизменения.

82. Еврейский глагол не изменяется по родам, поэтому ознакомление с прош. временем должно следовать за ознакомлением с настоящим и будущим, которые евр. детям доступнее.

83. Русскому третьему лицу множественного без подлежащего соответствует в еврейском подлежащее me (men) с третьим лицом единственного: говорят — me (men) zogt.

84. В еврейском очень редко опускается подлежащее ix, er, zi, mir, ir, zej (я, он, она, мы, вы, они): иду — ix gej (xgej), идем — mir gejen. Это может затруднить ученикам усвоение русской конструкции с глаголом без личного местоимения.

85. Согласование сказуемого с подлежащим в числе в еврейском часто допускает отклонения: xevre lign afn groz (т. н. согласование по смыслу), s'iz geven cajtn („были времена“).

86. Все наклонения и времена (кроме настоящего времени и второго лица повелительного наклонения) образуются с вспомогательным глаголом: ix hob gezen, ix fleg zen, ix vel zen, ix volt gezen и т. д. Рекомендуется будущее сложное изучать раньше будущего простого.

87. Повелительное наклонение имеет все три лица: lomix gejn — пойду-ка я, loz er gejn пусть он пойдет, lomir gejn пойдемте и т. д.

88. Настоящее вместо прошедшего и вместо будущего в еврейском употребляется, как и в русском: nextn gej ix azoj, derze ix—иду я вчера и вижу, morgn kumt er cu forn—завтра он приезжает. Но нет оборота речи, соответствующего русскому я пошел (в смысле ухожу), а также пошел (в смысле уходи).

89. В смысле повелительного часто употребляется форма с zol („смешаное наклонение"): zolst gejn. Отсюда склонность говорить по-русски чтоб ты шел вместо иди.

90. Русскому глаголу, особенно в прошедшем времени, с якобы соответствует особая конструкция с zol: он якобы видел er zol hobn gezen.

91. Неправильных глаголов в еврейском меньше, чем в русском. Глагол zajn представляет то же явление сплетения основ, что и русский глагол быть: zajn—bin—geve(z)n.

92. Вместо сложного глагола типа arajngejn, arojsgejn иногда остается лишь первая часть, а основная часть исчезает er iz arajn (er iz arajngegangen).

93. Еврейский инфинитив (который, как и русский, представляет категорию, среднюю между глаголом и существительным) имеет больше черт существительного, чем русский: он может иметь при себе предлог (vos hert zix mikojex gejn in teater—„что слышно на счет пойти в театр"), поссесив (Bregmans zingen iz gor an antik), член (dos arajnfirn sxojre fun ojsland), не теряя типичных черт глагола, напр. управления винительным падежом. По-русски такие конструкции заменяются существительным или глаголом.

94. Русским конструкциям с инфинитивом в бесподлежащих предложениях (быть бычку на веревочке, что мне делать) в еврейском соответствуют предложения с подлежащим: vos tut men (подлежащее men) vos zol ix ton и даже: vos tu ix.

Инфинитив в смысле повелительного в еврейском редкое явление.

95. В еврейском иногда, кроме сказуемого, в начале предложения бывает соответственный инфинитив: knmen kum ix fun vajt. В русском это явление гораздо реже и лишь при подчеркнутом сказуемом.

96. Система причастий в еврейском менее развита, чем в русском,

встречающий—bagegenendiker (редкая форма),
встречаемый—отсутствует (выражается описательно).
встречавший— „ „ „
встретивший— „ „ „
встреченный—bagegnter.

У некоторых глаголов еврейский партиципп (причастие) имеет значение не страдательное, а действительное:

gekumener—пришедший,

geštudirter—учившийся в ВУЗ'е.

Деепричастие, напротив, представляет собой обычную форму. Поэтому рус. деепричастие еврейским детям доступнее причастия.

97. В еврейском нет четкого различия между деепричастием „настоящего" и „прошедшего" времени (точнее, между деепричастием одновременного и предшествующего действия). Правда, принято считать, что „герундиум" (bagegenendik) соответствует деепричастию настоящего времени (встречая), а „партицип" (bagegnt)—деепричастию „прошедшего времени" (встретив), напр. bagegnt a xaver, hob ix im gerufn špacirn.

Но нередко употребляется герундиум в смысле деепричастия прошедшего, а изредка даже партици в смысле деепричастия, настоящего.

98. Правило русской школьной грамматики о том, что деепричастия всегда относятся к лицу подлежащего [1], в еврейском языке не столь категорично. Opgefartikt six mit der cig, iz gegangen a sedre hakn holc (Абрамович)—вполне законная конструкция. Более того: в конструкциях типа ix her im hustndik, ix tref im imer šlofndik, деепричастие относится не к лицу подлежащего, а к лицу прямого дополнения (винительного падежа); слышу как он кашляет, а не слышу его, когда кашляю.

99. Возвратные глаголы (глаголы с частицей zix-ся) имеют частицу zix во всех лицах (подобно русскому и в противоположность немецкому: ix vaš zix, du vašt zix. Но встречается (в диалектах, а также в литературном языке) и спряжение с заменой zix по лицам: ix vaš mix du vašst dix.

100. Частица zix, в противоположность русскому-ся, есть отдельное слово, т. е. обладает подвижностью: ix vaš zix, ix vel zix vašn, vašn vel ix šix. Частица zix-(ся) и слово zix, (себя) различаются ударением и часто произношением: ix vaš zix (моюсь) произносится ix vašzex, vašzax. Орфография этого различия не отмечает.

101. Возвратный в смысле страдательного (эта книга много читается), в еврейском редкое явление. По еврейски: der bux vert fil gelefent, dem bux leent men fil.

102. Еврейский пассив (страдательная форма) образуется двояко: с глаголом zajn или vern der tiš iz gemaxt der tiš vert gemaxt. Собственно, это две системы форм, соответствующие в известной степени русскому совершенному и несовершенному виду.

[1]) Это правило и в русском языке, народном и литературном, имеет немало исключений.

Страдательная форма в еврейском употребляется реже, чем в русском. Русскому творительному в страдательной конструкции соответствует в еврейском дательный с предлогом fun или durx.

103. Русские виды в еврейском выражаются разнообразно и недостаточно полно. Иногда, как и в русском, приставка (или так называемый глагольный придаток: ajn, ojs, и т. д.) обращает несовершенный глагол в совершенный gejn-avekgejn. Русский однократный вид на еврейский переводится перифрастическим (описательным) глаголом типа a fajfton, a šprungton (однако, a kukton посмотреть). Русский многократный в прошедшем времени переводится на еврейский формой с fleg: ix fleggejn. Русский несовершенный иногда выражается в еврейском конструкцией с halt in: покупаю, но еще не купил—ix halt in kojfn, ober nox nit gekojft. Но часто еврейский не в состоянии выразить русских видовых различий. Различие типа итти—ходить, лететь—летать в еврейском отсутствуют. Можно прибегнуть к перифрзе и т. п. kenen flien и т. п.

104. В еврейском, как и в русском, существует соответствие между глагольной приставкой (или глагольным придатком) и предлогом; так, глагол с приставкой при—обычно требует предлога к (пришить к блузе), по-еврейски: глагол с придатком cu—обычно требует предлога cu—cunejen cu der bluse.

При этом нужно считаться с соответствиями между еврейскими и русскими предлогами (см. выше) и между еврейскими и русскими глагольными приставками (см. след. параграф).

105. Наблюдается довольно закономерное соответствие между еврейскими и русскими глагольными приставками.

Примеры:

в— (войти в дом)—arajn—(arajngejn in hojz)
вы (выйти из дома)—arojs—(arojsgejn fun hojz)
до (дойти до дома)—der—(dergejn biz der hojz)
за (забросить за забор)—far—(farvarfn hintern plojt)
из (изгнать, избежать)—ojs, arojs—(arojstrajbn, ojsmajdn)
на (наступить на ногу)—on,aruf—(ontretn afn fus)
о (описать экскурсию)—ba—(bašrajbn an ekskursje)
от (отпереть, отнять)—op—(opšlis, opnemem)
пред (представля)—for—(foršteln)
при (пришить к блузе)) cu—(cunejen cu der blůze)
про (прочитать книгу(—iber,-durx—(iberlejenen a bux)
раз (разорвать)—ce—(cerajsn)
с— (сойти с лестницы)—arop—(aropgejn fun di trep)
с— ся (собраться)—zix uf—(zix ufklajbn)
у— (уйти с работы)—avek—(avekgejn fun der arbet).

Еврейские cù и cè звучат в литовском диалекте одинаково („curajsn“—разорвать), но по-русски им соответствуют совершенно различные приставки.

106. Из глагольных суффиксов, общих еврейскому и русскому, можно отметить—eve—ова (bunteven—бунтовать). Этот суффикс часто соответствует русскому—ничa: balebateven—хозяйничать.

Г. Неизменяемые знаменательные слова (неграмматические наречия).

107. В русском есть слова, которые являются то наречиями (неграмматическими), то предлогами, напр. возле, мимо. В еврейском это бывает гораздо реже. Можно указать farbaj, culib: er tut es culib mir—предлог, er tut es mir culib—наречие). Последнее время, как и в русском, предлоги far, kegn (за, против) стали употребляться как наречия, без существительных ix štim far—я голосую за).

108. Русское есть удобно переводить еврейским faran; тогда конструкции она есть, они есть (с якобы нарушенным согласованием) не представляют никаких трудностей.

109. Русские конструкции с нечего, некому, не с кем, некуда, соответствуют ni(š)to vos, ni(š)to vemen, ni(š)to mit vemen и т. д.. Отсюда такие ошибки, как нет с кем говорить или не было куда итти (вместо некуда было итти).

110. Для еврейских учащихся значительно облегчается, путем перевода, усвоение разницы между также—так же и т. д.

также —ojx, так же—ojx azoj,
тоже —ojx, то же—dos zelbike, dos ejgns (литовский диалектизм),
потому —deriber, по тому—iber dem, af dem
чтобы —kedej, az, что бы—vos volt, vos zol
итак —bexejn и так—un azoj

Полезно упомянуть аналогичное явление в еврейском: azojfl—столько, azoj fil так много и т, д. [1]).

Д. Служебные слова.

111. Связка в настоящем времени в еврейском редко опускается: der himl rejn (обычно: der himl iz rejn).

112. Есть союзы, омонимичные в русском или в еврейском языке:

и—un
а—un, ober
но—ober, nor
(только—nor)

[1]) Кроме предлогов, которые рассмотрены в главе о существительных.

—

113. Союз ober может стоять не в начале предложения (ср. русское же, которое в начале предложения не бывает).

114. Еврейские учащиеся склонны смешивать пока и пока не. Полезно прибегнуть к переводу: пока—kolzman пока не biz (или диалектически, biz nit).

115. В еврейском придаточное предложение, относящееся к существительному, обычно подчиняется союзом vos: der menč, vos iz gekumen (der menč, vos er iz gekumen). В русском этому явлению аналогии нет (человек что пришел—явление другого порядка). Русская конструкция с относительным местоимением: человек, который пришел, известна и еврейскому (der menč, velxer iz gekumen), но является преимущественно литературной формой. В народной речи встречается ещё контаминированная форма: der menč, velxer er iz gekumen—„человек, который он пришел".

116. В вопросительном придаточном с ci (русское ли) вопросительная частичка ставится в начале предложения: ix vejs nit, ci (=ojb) er iz gekumen. Отсюда такие ошибки: не знаю, ли он пришел, или даже: не знаю или он пришел.

117. Русские не и ни на еврейский переводятся одинаково: nit (ništ).

118. Русское двойное отрицание: никто не приходил, ничего не знаю, нигде не был переводится различно: kejner iz nit gekumen (kejner и nit можно рассматривать, как два отрицания), ix vejs gorništ=ix vejs gorništ nit, ergec nit geven (ergec без nit не дает отрицания).

119. В русском часто бывает ни в смысле ни одного, ни одной: ни копейки, ни минуты. В еврейском это бывает реже.

120. Слово jo(je) обычно служит утвердительным ответом в противоположность nejn (да-нет). Но оно может служить и усилительной частицей, в противоположность отрицанию nit: Du vest ahin nit gejn—Ix vel jó gejn („я да́ пойду"

Е. Порядок слов.

121. Личный глагол в еврейском предложении обычно бывает на втором месте (на первом—большей частью при связи предложения с предшествующим, на третьем и дальше—крайне редко): demolt kumt er cu gejn, или (как продолжение предыдущей речи), kumt er demolt cu gejn но не demolt er kumt cu gejn. Русский язык допускает более свободную расстановку слов, и иногда по-русски получается лучше, если личный глагол стоит дальше, чем на втором месте: тогда он приходит обычно лучше, чем тогда приходит он.

122. Когда почему либо неудобно поставить личный глагол на втором месте, то на втором месте может стоять

„фиктивный глагол“ iz, а настоящий глагол дальше: gor naje faktorn, vos in ejn un der zelber cajt iz i zei farlajxtern, i zei faršverikn undzer arbet. Еврейский учащийся иногда склонен переводить такую конструкцию буквально (переведя iz—«так»): совершенно новые факторы, которые в одно и то же время так они и облегчают и затрудняют нашу работу».

123. Когда почему-либо неудобно поставить в начале предложения подлежащее или второстепенный член предложения и в то же время нужно, чтобы личный глагол не стоял на первом месте чтобы не придать предложению характера продолжения предыдущей речи)—ставят в начале частицу es (se, s'): es trejslen zix mir di hent=mir trejslen zix di hent=di hent trejslen zix mir.

124. В сложной глагольной форме инфинитив или партиципп могут стоять далеко от вспомогательного (личного) глагола, даже в конце предложения: iz di bobe dan cu majn geleger cugegan, zix ba majn cukopns geštelt, un mejnendik, az ix bin ajngešlofn, mix batraxtn genumen (Нистэр). Это придает слогу особую торжественность, иногда высокопарность. В русском подобный порядок слов звучит чуждо, «по-немецки».

125. Некоторые лица, говорящие по-еврейски, имеют привычку повторять в конце предложения начальные слова (иногда в измененном порядке) zolst nit gejn cum tajx zolstu nit gejn!; vos vet mir blajbn vos?; zi švajgt fun šlextkajt švajgt zi. Буквальный перевод такой конструкции совершенно чужд русскому: «не ходи к реке не ходи», «что же мне останется что?».

126. Между прилагательным и существительным, к которому оно относится, по-русски часто ставятся слова, относящиеся к прилагательному: «известный всему городу врач». Еврейский язык такого порядка слов не терпит, а прибегает к различным другим конструкциям.

127. Поссесив обычно ставится перед тем существительным, к которому относится: dem mensns lebn, dem šoxns kinder. По-русски родительный ставится обычно после своего существительного. Возможны в речи еврейских учащихся такие ошибки: «человека жизнь, соседа дети».

128. Когда человека называют его собственным именем и названием его профессии, по-русски последнее обычно предшествует: учитель Петров. По-еврейски — наоборот: Petrov der lerer, Jankl der šmid.

Ж. ЛЕКСИКА [1]), СЕМАНТИКА [2]).

129. Здесь особенно трудно дать более или менее полный список различий между обоими языками. Остановлюсь на отдельных случаях.

---

[1]) Словарный запас. [2]) Вещественное значение слов.

Много трудностей при обучении еврейских учеников русскому языку представляют еврейские омонимы[1]) и русские синонимы[2]): cebrexn — разбить, сломать, hojx — высоко, громко, mejnen — думать, иметь ввиду. Отсюда такие ошибки: «сломал стакан, читай высоко, я думаю его».

Местоимение «свой» в еврейском отсутствует и заменяется соответственно местоимениями: majn, dajn, zajn и т. д. Отсюда возможны, во-первых, ошибки типа «я вижу моего брата», во-вторых, смешение «свой» и «его».

Есть в обоих языках ряд, так сказать, языковых привычек, почти не поддающихся учету, напр., еврейскому ejns azejger соответствует по-русски час (вместо один час) и т. п.

130. Наконец отмечу, что русским лексическим средствам выражения часто соответствуют в еврейском грамматические и наоборот: так, разница между второй и другой по еврейски часто лишь разница в члене: второй — der cvejter, другой — a cvejter (также an anderer).

Проф. В. БОГОРОДИЦКИЙ.

О БУКВАРЕ И КНИГЕ ДЛЯ ЧТЕНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛАХ НАЦМЕНЬШИНСТВ.

При начальном обучении русскому языку (как и всякому другому) лиц, принадлежащих по родному языку к другой ветви, пособия распадаются на азбуку или букварь и первоначальную книгу для чтения или хрестоматию. Мне кажется, что букварь должен быть составлен особо для каждого языка меньшинств, в виду того, что звуковые системы этих языков представляют в каждом, сравнительно с общерусским, свои индивидуальные особенности, в зависимости от чего возникают не одни и те же трудности для усвоения живого русского литературного произношения. Таким образом, составитель букваря должен иметь отчетливое представление об этих трудностях и дать в букваре соответствующий подбор русских слов, обратив главное внимание на отличия в звуках того и другого языка в связи с особенностями антропофонического строения слов (отношения неударенных слогов в слове к ударенному по силе и другим свойствам).

Остановимся для примера на некоторых различиях звуковых систем общерусского языка и татарского в его казан-

---

[1]) Слова, совпадающие в произношении, но разных значений.
[2]) Слова, близкие по значению.

ском диалекте [1]), так как подобным способом может быть устанавливаемо различие между русским произношением и произношением всякого другого языка, например, чувашского, зырянского и т. п. В области гласных в татарском языке нет гласных, вполне одинаковых с ударяемыми русскими э и о, и когда я старался довести учащегося до правильного произношения русских слов с этими гласными, то наблюдал значительные усилия у него при попытках овладеть непривычным произношением, отражавшиеся дрожанием губ и т. п.; в татарском языке ударение падает в общем на конечный слог, тогда как в русском языке оно свободное, и потому учащемуся приходится приобрести новые навыки в этом направлении. В области согласных также оказывается ряд трудностей; напр., татарский язык не знает того полного смягчения согласных, какое они получают в русском произношении в положении перед палятальными гласными, напр., в словах «бит», «нет» и т. п., вследствие чего ученик, не усвоивший еще русского выговора, произнесет «б» и «н» твердовато, а конечному «т» придаст легкую палятальность под влиянием предшествующего палятального гласного. Не умножая числа примеров, прибавлю, что особенное методическое уменье, как для составителя букваря, так и для учителя потребуется там, где у нацмен, пользующихся русским алфавитом для своего природного языка, те или другие начертания имеют звуковое значение иное, чем в русской орфографии. Вместе с тем школьный преподаватель должен обратить серьезное внимание и на письменные работы по русскому языку, так как в них будут так или иначе сказываться особенности природного языка учащихся и ошибки последних могут наводить преподавателя на те или другие необходимые дополнительные упражнения [2]).

Изложив мой взгляд на характер букварей, считаю нелишним указать, что рядом желательно составление для учителей русского языка в возможно доступном виде научно-популярной физиологии звуков русского языка с прикладным отделом, в котором должны быть представлены особенности в произношении отдельных языков нацмен и указано как от артикуляционных укладов русского языка перейти к укладам языков нацмен и обратно, в связи с варьирующим при этом акустическим эффектом. Замечу, однако, что в своих стараниях привести учащихся к правильному русскому

---

[1]) Опираюсь на мой опыт преподавания русского языка в Казанской татарской учительской школе в первой половине 80-х годов; см. мои труды: а) „О преподавании русской грамматики в татарской школе“, 3-е изд. 1921 г. (Гос. Изд. Татреспублики), б) „Введение в тюрко-татарское языковедение“, ч. 1-я, 1922 г. (Гос. Изд. Татреспублики), стр, 45—53.

[2]) По этому вопросу см. в моем „Введении в тюрко-татарское языковедение“ главу—„Ученические ошибки на уроках русской диктовки в татарской школе“ (стр. 54—58).

произношению учителя должны опираться главным образом на акустический момент и не увлекаться артикуляционным моментом, вопреки утверждению некоторых педагогов (Тимофеев и др.), что будто бы этот последний момент и является естественным методом обучения грамоте [1]). Думаю еще, что современем появятся учебные фонографные валики с наговоренным образцовым русским произношением и с присоединением соответствующего учебного руководства, на подобие того, что уже имеется по отношению к главным западно-европейским языкам.

Что касается последующей книги для чтения по русскому языку, то вопрос о ней, по моему мнению, является более простым. Раз хорошо составленная русская азбука или букварь пройдена основательно, то хрестоматия или книга для чтения по русскому языку может быть общею для групп нацменьшинств. Особенности культурно-бытовые едва ли могут служить препятствием, так как в этом случае придет на помощь художественная и популярная литература на природных языках.

С. БИРГЕР.

УЧЕБНИК РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛАХ I-й СТУПЕНИ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ.

Заголовок статьи может, пожалуй, вызвать недоуменный вопрос: нужно ли говорить об учебнике русского языка в школах нацмен, когда русских учебников так много, когда можно применить в нашей школе любую рабочую книгу, рекомендованную для определенной группы русских школ 1-й ступени? С первого взгляда кажется, что этот вопрос имеет некоторое основание, но только с первого взгляда и вот почему:

1. Русские учащиеся приходят в школу с большим активным словарем, на который и ориентируется учебная книга, в то время как школьников нацмен можно разделить на 2 группы: а) дети национальных меньшинств, живущих обособленно от русского населения,—они совершенно не слышат русской речи и, при поступлении в школу, не только не владеют русским языком, но даже не понимают его; б) дети нацмен, живущих в русском окружении,—они говорят дома на родном языке и, при поступлении в школу, понимают речь бытовую, но произносят слова и строят фразы с хара-

---

[1]) Подробный разбор артикуляционного метода Тимофеева мною был дан в журнале „Начальное обучение" (изд. Казанского учебного округа), за январь 1913 г.

ктерными ошибками. (Здесь, конечно, не имеются в виду нацмен ребята, говорящие дома с младенчества по-русски). Ясно, что вышеуказанные нами две категории нацмен ребят не осилят рабочей книги, предназначенной для соответствующей группы русских школьников. Нельзя признать целесообразной рекомендуемую некоторыми педагогами меру—пользоваться в данной нацмен группе книгой для младшей группы русской школы: отсутствие в ней средств, помогающих уяснению текста, содержание книги, не связанное с общей работой класса, весь материал, не рассчитанный на усвоение языка—делают неприемлемым и этот совет.

2. Основная рабочая книга для русской школы должна организовывать школьную жизнь ребят, систематическое же ознакомление с языковыми явлениями не находит в ней места. Книга же по русскому языку в школе нацмен должна прежде всего содействовать развитию русской речи учащихся, должна научить понимать русское печатное слово, способствуя в то же время общему развитию ребят.

Итак, сопоставление задач, преследуемых одной и другой книгой, ограниченный русский словарь наших учащихся и неуменье владеть им, отсутствие у них той базы для наблюдений над неродным языком, которая в нацмен школе 1-й ступени только создается,—убеждают нас в необходимости составления особой книги по русскому языку для каждой группы школ нацмен.

Несмотря на то, что неродному языку надо начинать обучать лишь тогда, когда учащиеся овладели родной грамотой и приобрели некоторый навык в наблюдении над языковыми явлениями, в большинстве нацмен школ, уступая требованиям родителей, начинают изучать русский язык со 2-й школьной группы. Таким образом, в настоящей статье мы займемся изложением принципов построения русской книги для 2-й, 3-й и 4-й группы (т.-е. 1-й, 2-й и 3-й год обучения русскому языку).

Первый вопрос, который встает здесь пред нами,—это возможен ли единый русский учебник для в с е х национальных меньшинств? Ответ на этот вопрос мы находим в восьмом пункте постановления коллегии Наркомпроса от 6/IX 1927 г. по резолюциям Всероссийского Совещания по всеобщему обучению среди нацмен 17—22 мая 1927 г., а именно: «В целях улучшения постановки дела преподавания русского языка в школах нацмен, признать необходимым составление и издание методических пособий и специальных учебников русского языка для каждой из национальностей особо, применительно к особенностям их родного языка, степени культурности и быта».

Что должна представлять собой эта учебная книга? Должна ли она быть только книгой для чтения или граммати-

кой? Работа по русск. яз. в школе нацмен складывается из нескольких моментов: а) развития речи, достигаемого беседой, инсценированием текста, играми, иллюстративными работами, б) чтения, в) письма, г) грамматики, которая состоит из 2-х частей: пропедевтического курса и собственно грамматики. Следовательно, книга по русскому языку должна давать материал для всех видов работы по данному языку в определенной методически-выраженной последовательности; иначе говоря, этот учебник состоит из: а) хрестоматии (материала для чтения), б) толкового словаря, в) переводного словаря, г) материала по проработке прочитанного, д) по развитию речи, е) по грамматике. Кроме того, каждая книга должна быть обязательно снабжена методическими указаниями для учителя, ведущего работу по ней. Лучше всего, чтобы методические указания по всем 3-м книгам были изданы отдельно — в виде руководства по обучению русскому языку именно по данным учебникам, которые должны быть построены по одной системе, должны представлять собой в методическом отношении одно целое. Остановимся теперь на каждой книге в отдельности.

ПЕРВАЯ КНИГА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ.

1-я книга состоит из букварного материала и книги для чтения. Какое место занимает в ней букварная часть? Если работа по языку с самого начала была поставлена правильно, то букварю, т.-е. ознакомлению с алфавитом, отводится сравнительно немного места. Одно из существенных условий правильного обучения—устный курс определенной длительности, подготовляющий переход к чтению. Практика показывает, что наших учителей больше всего смущает ведение этих устных уроков, вот почему мы считаем необходимым издание для учителя этого курса «уроков разговора», как их прежде называли. Во время вводного курса учащиеся должны приобресть некоторый запас слов, пусть небольшой, но которым они научаются активно владеть (в тех случаях, когда они приходят в школу, не зная и не понимая русской речи). Кроме, того, задачей вводного курса является выработка правильного произношения новых звуков, представляющих затруднения для ребят в силу особенностей родной артикуляции.

Отличительная черта вводного курса—постепенное нарастание словарного запаса; в то же время эти уроки наглядно показывают учителю, что «фонетические» затруднения ребят преодолеваются не сразу, а постепенно, вследствие чего на первых страницах этого курса подбираются слова с одним, а не с двумя трудными звуками в одном слове.

В вводном курсе дается материал, способствующий выработке правильного произношения трудных звуков.

Составитель обязан помнить, что предлагаемые средства должны быть доступны ребятам и не должны казаться им совершенно нецелесообразными.

Уроки вводного курса разбиваются на темы: класс, школа, двор, улица..., связанные одна с другой по содержанию и по лексическому материалу: значительная часть слов предыдущей темы обязательно входит в словарь последующей. Конечно, одна тема прорабатывается не на одном уроке, а на нескольких—в зависимости от сложности темы и подготовки учащихся. Уроки состоят из диалога, игры, песен, иллюстрированных работ, рассказывания. Этот вводный курс настолько важен для учителя и настолько должен быть увязан с букварем, что правильнее было бы сказать так: книга для первого года обучения русскому языку состоит из вводного курса для учителя (изданного отдельно) и книги для ученика. Увязка «уроков разговора» с букварем заключается в том, что слова и словосочетания в букваре уже знакомы детям—и по значению и по произношению в результате предшествующей работы.

Букварная часть I-й книги.

Метод обучения чтению русского текста уже грамотных детей, детей, умеющих читать и писать на родном языке,—это безусловно метод целых слов, комбинируемый иногда со звуковым аналитическим. В тех случаях, когда мы знакомим учащихся с буквами, обозначающими такие звуки, соответствующих которым в звуковой системе их родного языка не найти, мы рекомендуем выделять звуки, предварительно разбивая слова на слоги.

Отсюда ясно, что букварь должен быть построен по этому методу, при чем особенно советуем пользоваться приемом Шапошникова (замена слова штрихом, рисунком). При расположении букварного материала надо следовать, разумеется, принципу, от более легких звуков к более трудным. Так как техника чтения родного текста более или менее преодолена учащимися, т.-е. самый процесс анализа-синтеза звуков им знаком, они, так сказать, научились «слышать» звук, то степень трудности или легкости звука определяется прежде всего его отношением к звуковой системе родного языка учащихся. Звуки русские, имеющиеся и в родном языке учащихся, т.-е. те звуки, для произношения которых органы речи укладываются приблизительно так же, как и при произношении родных звуков, можно считать, конечно, самыми легкими. Вот почему на первых страницах букваря даются: 1) слова с буквами, обозначающими звуки, аналогичные или почти тождественные звукам родной речи; в дальнейшем букварный материал располагается п р и б л и-

зительно в таком порядке: 2) слова со звонким согласным на конце (и в других языках конечные звонкие произносятся, как соответствующие глухие) или 3) слова со сложными буквами в начале слова: я, ю..., в том случае, если в родной речи имеются соответствующие йа, йу... в противном случае с ними нельзя торопиться; 4) слова с безударными гласными; 5) слова с ь; 6) слова с ассимилированными согласными; 7) удвоенные гласные и согласные; 8) слова с новыми звуками, отсутствующими в родной речи; 9) слова с звуковыми сочетаниями, представляющими особенность русского языка в сравнении с родным (напр., сочетания: де, ти, и др. мягких согласных с гласными—для немцев, коми [1]) и др.); 10) слова с отделительными: ь—ъ.

Указанный здесь порядок ознакомления с русскими звуками детей нацмен не может быть окончательно зафиксирован для каждой национальности, ибо язык каждой из них, при обучении русскому языку, порождает и свои, ей свойственные, затруднения.. Вот почему русский букварь должен составляться отдельно для каждой национальности (см. статью проф. Богородицкого). Данной нами схемой имелось лишь в виду обратить внимание на те принципы, которые кладутся в основу букваря. Общие лингвистические требования, пред'являемые к букварю, должны учитываться и здесь. Очень часто на первой же странице русского букваря для нацмен при первом ознакомлении с буквой встречаем слова с безударной гласной—явление недопустимое, ибо получается неправильное представление о букве, слишком рано обращается внимание на несоответствие между звуком и буквой. Первое ознакомление с буквой—в ее прямом значении. Так же неправильно давать вначале слова с так называемыми «сомнительными» согласными в обратном слоге. Напр., для ознакомления с буквами: о, б даются впервые слова: доска, окно, губка.

Что касается графической последовательности, то сначала даем: а) буквы, общие по звукам и начертанию обоим языкам; б) буквы, разные по звукам, но не по начертанию; в) затем—буквы, новые по начертанию, но не по звукам; г) буквы, новые по начертанию и в то же время новые по звукам. Пункт «б» требует особой осторожности от составителя букваря.

Тот же принцип «от легкого к трудному» проводится при подборе слов: от односложных постепенно переходим к многосложным. Следует избегать вначале букваря слов со скоплением согласных, особенно со скоплением их в начале слова.

На 1-й же странице мы даем не отдельные слова, а и небольшие предложения, хотя бы из 2 слов. Затем перехо-

---

[1]) См. ст. Борисова в журн. „Коми-Просвещенец", № 2, 1926 г.

дим к предложениям из подлежащего, сказуемого и дополнения, к коротеньким предложениям, соединенным по способу сочинения, к простым распространенным предложениям, избегая нагромождения форм. Текст в букваре преимущественно специфически учебный, отличающийся постепенным нарастанием слов—особенно для детей, не понимавших до школы русского языка, но не надо забывать легких песенок, которые на известной ступени могут быть самостоятельно прочитаны детьми. Этот учебный текст, не представляет, однако, простого набора предложений, не связанных между собой: в основу его правильнее положить какой-нибудь занимательный сюжет. Недопустим, напр., такой текст для чтения: «1 линейка, 2 линейки, 3 линейки, 5 линеек; 1 карта, 2 карты, 3 карты..., 1 окно, 2, 3, 4 окна, 5 окон». Такому набору фраз, отличающемуся к тому же обилием форм, не место в правильно построенном букваре.

Не следует также давать вначале предложения типа: тут карта, а там картина...—для учащихся, родному языку которых подобные конструкции чужды. Составляя рассказик для чтения, надо помнить особенность детей мыслить конкретно и следить, чтобы слов, обозначающих отвлеченные понятия, было вначале возможно меньше; текст должен быть понятен, интересен и близок ребенку.

Работа по букварю сопровождается целым рядом других видов занятий, из которых складывается обучение неродному языку. Необходимо, чтобы все эти моменты обучения представляли собой одно целое, развивающееся вокруг одной темы. Небольшие разделы, из которых состоит букварь, лучше всего связывать с общей школьной работой.

Большое внимание приходится уделять рисункам, которые мы даем в букваре. Они должны быть ясные, четкие, художественные, соответствующие надписям, имеющимся под ними. Предпочтительнее не зарисовка отдельных предметов, а рисунки более сложные по композиции, дающие возможность развернуть оживленную беседу. Часто, в интересах наглядности, букварь снабжается чрезмерным количеством рисунков, однако, таким нагромождением мы цели не достигаем.

Так как обучение чтению и письму обыкновенно начинаем одновременно, то в букваре отводится место и рукописному тексту. В элементах букв, и вообще ненужных, теперь, когда рука учащегося привыкла управлять пером, безусловно нет никакой надобности. В тех случаях, когда букварь предназначается для национальности, пользующейся несколько измененным русским или латинским алфавитом, составитель должен учесть наличие в нем букв, имеющихся в русском алфавите,—особенно букв, общих по начертанию, но не по звуку (напр., русская и немецкая буква *в*).

Практика показывает, что, в силу этой особенности родного алфавита, дети данной национальности в течение всего 1-го года неправильно употребляют русскую букву *в* (слово «венок» прочтут «бенок», а слово «белый» запишут «велый»). Поэтому в букваре должно быть больше русских слов с буквой *в* и больше заданий по записи слов с буквами: *б* и *в* (сопоставление этих слов).

Материал после букваря—мы не называем эту часть книги рабочей книгой, ибо она не может, вследствие большой ограниченности русского детского словаря, так организовать детскую жизнь, как это делает или должна делать основная рабочая книга на родном языке учащихся. В этой части русской книги мы не встретим той проработки комплексных тем, какая дается в основной, ее материал не может даже служить дополнением к этой последней, что возможно только в книге для детей нацмен, которые, при поступлении в школу, наряду с родным, владеют немного и русским языком.

Отсюда, однако, не следует, что в русской книге мы даем случайный материал—как букварный, так и дальнейший материал для чтения должен быть подобран соответственно основным вопросам программы этого года; такая увязка несомненно облегчит работу учителя и учащегося.

Некоторые считают внешним выражением такой увязки постепенное размещение русского текста в основной книге на родном языке учащихся. Напр., в основной рабочей книге после рассказа и заданий, относящихся к п/теме «Домашние животные» помещаются отдельные русские предложения или рассказики (в зависимости от знания русского языка учащимися), в которых встречаются слова, имеющиеся и в рассказе на родном языке. Мы считаем подобный способ размещения материала неправильным, ибо тогда ознакомление с новым словом происходит не наглядным путем, а путем перевода с родного языка на русский. Кроме того, следствием такого построения книги является очень ограниченный русский текст для чтения и слабая проработка его.

Рассказы, стихотворения, помещаемые в этой книге, отличаются сравнительно постепенным нарастанием слов и словосочетаний, в противном случае, благодаря обилию новых слов, форм или оборотов речи, текст будет непонятен учащимся, совсем не понимавшим ранее русского языка. Содержание текста должно соответствовать детскому возрасту, детским интересам. Для облегчения понимания стихотворения, песни, рассказа, помимо рисунков, сейчас же после текста помещается толковый словарь (синонимы, антонимы, определение и т. д.), а в конце книги постатейный переводный словарь, в котором слова записаны в той форме, в какой они встречаются в тексте. Рядом с русскими сло-

вами приводим перевод их на язык данной национальности. Переводятся и обороты речи и идиоматические выражения. В этом двуязычном словаре быть-может нет надобности, если книга составляется для детей нацмен, владеющих несколько русской речью (евреев, поляков и др.),—в таком случае нужен только толковый словарь, в котором дается об'яснение трудных или реже вестречающихся в разговорной речи слов.

Много споров среди методистов и педагогов вызывает вопрос о том, чью жизнь должен отражать материал для чтения—жизнь русских или данной национальности. Бесспорно, обучение неродному языку опирается на наглядное ознакомление с новым словом; бесспорно также и то, что ознакомление с чужим бытом одновременно с усвоением новых слов—слишком сложная задача для ребенка, не понимающего русской речи. Вот почему мы говорим, что исходить надо от близкого, непосредственно окружающего ребенка.

Значит ли это, что все рассказы, стихотворения в первой книге—словом, весь материал для чтения должен быть насыщен только местными особенностями? Могут ли эти рассказы из местной жизни, изложенные на русском языке, быть так же интересны, как рассказы в основной книге, на родном языке? Конечно, нет, ибо весьма бедный еще в это время русский словарь учащихся лишает возможности развить сюжет, и текст получается сравнительно бледный, сухой.

Да и вообще, изучение чужого языка вне связи с жизнью народа, для которого этот язык являетсяя родным, будет, разумеется, мертвым, будет казаться ребенку не имеющим смысла. Ребенок не проникся еще сознанием необходимости изучения русского языка и надо вызвать интерес к нему, а это возможно только посредством ознакомления с иной жизнью. Допустим, прорабатывается в группе тема «жилище». В то время, как они до сих пор знают свой тип жилища, вполне естественно на уроках русского языка знакомить с русской деревенской избой. Если невозможна экскурсия в русскую деревню, надо показать модель избы, или в крайнем случае рассмотреть имеющийся в книге рисунок, провести параллель: вот юрта, а вот изба, в которой живут русские; рассмотреть избу (дверь, окна—назначение их). Другой пример: внимание группы сосредоточено на теме «одежда зимой, из чего она изготовляется». В книге, наряду с русскими названиями родной одежды, надо дать рисунок позимнему одетых русских крестьян и соответствующий рассказик. Пусть ребята узнают, что русская женщина с ранних лет и до старости не прячет лица, как это все еще делают многие восточные женщины, что она не принуждена мерзнуть зимой, как приходится женщинам одного

горского народа (проведение подобных параллелей зависит от того, дети какого нацмен обучаются в данной школе), которым обычай запрещает тепло одеваться зимой. Простое восприятие такого факта, без каких-либо комментариев, в небольшом рассказе (не давая в книге сухого перечисления принадлежностей одежды) окажется для обучения своего рода «живой водой». Подобное сопоставление своего и чужого, в котором ребенок находит иногда черты своего или, наоборот, встречает иногда ярко противоположное тому, к чему он привык, не только вносит живую струю в обучение, но и расширяет горизонт учащихся, заставляет их внимательнее всматриваться в окружающее. Это сопоставление должно быть отражено как в беседе, так и в рассказах, и в рисунках, помещаемых в книге.

В 1-й книге, как и в остальных, должен быть дан материал для ознакомления со счетными словами, математическими терминами: прибавить, умножить... Это, однако, не должно быть понято в том смысле, что в этих книгах проводится методически выдержанный, систематический курс математики. Математика в школах нацмен, как вообще все обучение, ведется на родном языке учащихся.

Рисунки в книге делятся на 3 группы: а) для беседы и других упражнений по развитию речи, б) иллюстрации к тексту и в) рисунки отдельных предметов. Следует избегать нагромождения рисунков, а количество рисунков последней категории должно быть ограничено: они уместны, когда почему-либо надо фиксировать внимание учащихся только на определенном предмете, и для разнообразия в тексте для списывания, а также при грамматической проработке. Лубочным рисункам не место в книге; требования, пред'являемые к рисунку: а) художественность выполнения, б) ясность, четкость, в) тема—преимущественно из детской жизни. Хорош тот рисунок, та иллюстрация, при виде которой глаза детей загораются, и у них возникает желание ознакомиться с текстом, следуемым за рисунком.

Кроме текста для чтения, в книге даются разнообразные упражнения по развитию речи, для письменных работ, для усвоения элементарных орфографических навыков. Упражнения располагаются в порядке трудности, начиная, разумеется, с более легких; строятся они так, чтобы предупреждалась возможность ошибок при выполнении.

Это последнее обязательное условие правильно построенного упражнения большей частью в русских книгах для нацмен не соблюдается.

Например, в одной книге для нацмен встречаем упражнения, построенные так, точно изучается не чужой, а родной язык.

Например, видим задание: «Напишите вместо единственного числа (один предмет) множественное число (много предметов).

Слова: флаг,—барабан, окно, печка, стена, бумага, тетрадь... Образец: флаг—флаги».

Это упражнение просто не имеет смысла, ибо учащиеся не могут запомнить столько форм. Оно допустимо не раньше середины или даже конца третьего года обучения русскому языку, (4 группа I-й ст.), а между тем оно помещено в 1-й книге по русскому языку. Даже если это упражнение и будет предварительно проработано под руководством учителя, ошибки здес ьнеизбежны: при этом хаосе форм помещенный образец вводит лишь ребят в заблуждение. Совершенно недопустимы задания с грамматической терминологией и грамматическими фактами, с которыми учащиеся не ознакомились еще даже на уроках родного языка.

Например, «Спишите по книге рассказ Михеля сперва в настоящем времени, потом в прошедшем и будущем врем.». Рассказ в книге дан в прош. врем. Больше никаких указаний в помощь ученику мы не видим. Даже при правильно поставленном курсе грамматики подобное задание будет выполнено с ошибками. К тому же никакой предварительной систематической грамматической проработки в книге мы не видим.

Или там же встречаем: «Припишите нужные окончания к словам:

Он слуша—, вы слуша—, ты сиди—, вы сиди—, я сиж—...

Образец: Он слушаЕТ».

Здесь снова образец, не соответствует заданию, а прием употребления прописных букв в середине слова абсолютно недопустим. Подобного рода методически неправильные упражнения не только бесполезны, но вредны, так как служат лишь источником ошибок.

Об'ем навыков и сведений, приобретаемых в результате работы, должен соответствовать программе по русскому языку для данной группы.

Мы не говорим о грамматических упражнениях в 1-й книге, ибо здесь может быть речь только о подготовительном курсе [1]) к изучению языковых явлений. Не останавливаясь на этом детально, мы подчеркиваем необходимость строгой методической выдержанности и согласованности упражнений, составляющих этот пропедевтический курс.

Что касается лексического содержания всех видов упражнений, то оно дается на основе текста или, в крайнем случае, связывается с темой урока.

---

[1]) Подробнее — в статье „Проект программы по русскому языку для немецких школ“.

Так как обучение русскому языку сопровождается иллюстративными работами, то в книге должны найти место соответствующие задания. Все слова в 1-й книге даются с обозначенным ударением. В часто встречающихся словах ударение не обозначается.

Содержание игр, если оно не может быть изложено доступно, а также ноты лучше поместить в методических указаниях для учителя.

Требования к внешней стороне издания книги для 1-го года обучения русскому языку, особенно букварной ее части, заключаются в следующем: а) крупный четкий шрифт, в) не просвечивающая, гладкая, белая или желтоватая бумага.

2-я и 3-я КНИГИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ.

В 3-й и 4-й группах ведется более углубленная работа по изучению языка. (Мы не говорим здесь о систематическом изучении русской литературы, ибо в школах I-й ст. не может быть речи об этом). Соответственно характеру работы обе книги должны содержать: 1) материал для чтения, 2) словарь, 3) упражнения.

1. Материал для чтения подбирается по основным темам программы для 3-й и 4-й группы школ 1 ступ. данной национальности. Конечно, материал, имеющийся в русской книге по какому-либо вопросу программы, не может и не должен полностью исчерпывать этот вопрос,—здесь мы говорим лишь о том, что он дополняет тот материал, который имеется в основной рабочей книге и других пособиях на родном языке учащихся. При этом надо избегать повторения статей, рассказов, помещенных в переводе на родной язык в основной книге.

Содержание указанных книг, как и первой; строится на основе сопоставления жизни данного национального меньшинства и русских, но в этих книгах несравненно большее ударение делается на жизни последних: местные особенности отражаются в подходе к теме, в беседах, в заданиях по проработке, темы, текст же преимущественно посвящается быту и трудовой деятельности русского народа (особенно в 4-й группе).

Рассказы стихотворения, небольшие пьесы, песни, статьи, описание игр, образцы, инсценировок составляют читательский материал.

Идеологически выдержанный текст отражает главным образом современность (исключение—комплекс: «Как образовался СССР»—для 4-й группы), для более яркого сопоставления он иногда чередуется с дореволюционным. Приняв это положение, мы делаем и другой вывод: текст для чтения заимствуется из: а) художественных, беллетристических

и научно-популярных произведений современных писателей и поэтов, б) газет, с) классической литературы. Как ни соблазнительны классические произведения своим чистейшим русским языком, мы, однако, только ими ограничиться не может. Тот огромный, сказочный переворот, который произошел во всех областях нашей жизни за последнее десятилетие, значительно изменил и русский язык. Школа, ставящая себе задачу воспитания граждан—участников строительства новой жизни, стремящаяся дать учащимся нацмен возможность общения с русским населением, а) не должна отрывать их от настоящей жизни, в) должна знакомить их с произведениями, написанными современным русским языком, конечно,—правильным литературным русским языком.

Подбор материала для чтения как из классической, так и современной литературы представляет значительные трудности. Просматривая классиков, мы должны выбирать текст, доступный для детей данного возраста и идеологически приемлемый. Как бы ни возражали пуристы, ссылаясь на образцовую русскую речь классической литературы, такой отбор мы должны произвести: чем художественнее произведение, чем ярче образ, тем сильнее впечатление, а способность критической оценки его у учащихся еще не развита. Отсюда не следует, что мы рекомендуем питать школьников грубо тенденциозными произведениями,—мы только подчеркиваем необходимость тщательного отбора их. Отрывки из произведений Толстого, Короленко, Пушкина, Тургенева, Аксакова, Мамина-Сибиряка, Гаршина, Некрасова должны найти место на страницах этой книги.

В подтверждение этой мысли приведем одно из требований к детской книге для ребят 8—12 лет, выработанных комиссией по детской книге при Научно-педагогической секции ГУС'а: «В этом возрасте книжка играет для ребят особо важную роль. Конечно, интересы ребят 8 и 12 лет весьма различны, но общее для всего этого возраста—это интерес к взаимоотношениям между людьми, к социальным отношениям. В центре внимания ребят этого возраста по преимуществу стоят «люди». У ребят этого возраста нет еще никаких общественных критериев, они беззащитны в этом отношении. Вот почему особенно нужна в книжках этого возраста идеологическая выдержанность. Конечно, важны не общие рассуждения на социальные темы, а конкретные живые картины, насыщенные социальным содержанием. Нужна интересная фабула, развертывающееся действие».

Перейдем теперь к современной литературе. Надо признать, что здесь, при выборе материала, составителя ждет не меньше трудностей, чем при отборе литературы дореволюционной. Все же, как мы ни бедны современной ху-

дожественной литературой, кое что, яркое и ценное, найти можно. Прежде всего—писатели, уже признанные классиками. К таковым относятся не те, которых общественное мнение вруг выдвинуло в величины 1-го разряда и так же быстро и забыло их, а те, которые «выдержали испытание временем». К ним относятся: М. Горький, Пришвин, Серафимович и др. Не приводя здесь полного перечня современных писателей, не признанных еще классиками, но у которых составитель учебника может все же получить требуемый материал, назовем: Неверова («Как у нас война была», «Мишка Додонов»), Никифорова, Яковлева, Гумилевского, Замойского, Бианки и др. Таким образом, наряду с образцами художественной речи, мы даем и здоровую «полноценную» беллетристику. Чрезвычайно трудно найти историческую беллетристику и из жизни народов СССР. Пока можем указать: Григорьева, Ауслендера, Покровского, Буткевича, Чумаченко и др.

Из современных произведений мы отказываемсяя от тех, которые написаны «языком улицы», с чрезмерным обилием диалектизмов, каких-то намеренно искаженных слов и выражений; надо избегать также произведений, в которых имеются бранные слова, грубые или зверские сцены.

Мы считаем также необходимым знакомить учащихся и с газетным языком. Школа помогает учащемуся ориентироваться в газете на родном языке, но она должна приучить его понимать и русскую газету, ибо мы должны помнить, что многие ребята школой 1-й ст. заканчивают свое образование.

С этой целью в учебник для четвертой группы вводятся газетные статьи—разумеется, лучшие образцы (Сосновского, напр.) и в соответствующей переработке, что явится подготовкой к слушанию чтения учителем русской газеты и к чтению под руководством последнего. Газетные статьи необходимы, но при их выборе составитель должен проявить сугубую осторожность,—именно: брать доступные по теме, с минимумом иностранных слов, без длинных или витиеватых периодов и правильные по языку.

Переработка текста заключается: 1) в упрощении синтаксиса, 2) в замене трудных слов более легкими, 3) в делении рассказа, статьи на части и т. д. Следует еще указать, что какую бы часть рассказа или статьи мы ни взяли, она должна представлять собой не отрывок в буквальном смысле слова, а нечто цельное, способное заинтересовать учащихся. Извлекая цельный отрывок, надо продумать пригодность каждой его части. Например, чрезвычайно изящные, порой глубокие «лирические песнопения в природе», являющиеся одной из отличительных черт русской литературы, особенно классической, самостоятельно прочитыва-

емые детьми, остаются совершенно непонятыми, оказываются непосильными для учащихся нацмен и даже для тех, для кого русский язык является родным,—а потому такие места или изымаются или читаются под непосредственным руководством учащего. Как ни украшают речь метафоры [1]) и эпитеты, но на первых порах лучше воздержаться от текста, изобилующего ими [2]).

Как по содержанию, так и по изложению материал для чтения постепенно усложняется. В то же время составитель учебника должен соответствующим подбором текста дать учителю возможность вести не только об'яснительное, но и самостоятельное и беглое чтение.

СЛОВАРЬ.

Как 2-я, так и 3-я книга должны быть снабжены словарями. Во 2-й книге дается переводный постатейный словарь (в конце книги) и толковый (сейчас же после текста). В толковом словаре об'ясняются новые слова и формы, идиоматические выражения. В 3-й книге—словарь толковый и алфавитный переводный (русско-татарский, русско-немецкий...), помещаемый в конце книги. В алфавитном словаре имена существительные ставятся в именительном падеже единственного и множественного числа, указывается окончания родительного падежа единственного и множественного числа. Если родительный падеж представляет какую-нибудь особенность, то приводится полная форма: имена прилагательные—в именительном падеже единственного числа мужского рода с указанием родовых окончаний; глагол—в неопределенной форме, но тут же ставится и 1-е лицо настоящего времени; глаголы совершенного вида—дается форма прошедшего и будущего времени.

Все слова в словарях — с обозначенным ударением.

К алфавитному словарю должен быть приложен справочник, в котором говорится, как пользоваться словарем, об'ясняется образование форм.

Книги для ребят, понимавших русскую речь уже при поступлении в школу, могут и не иметь переводного словаря.

ЗАДАНИЯ ПО ПРОРАБОТКЕ ПРОЧИТАННОГО, ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ, ПО ГРАММАТИКЕ И ОРФОГРАФИИ.

Общие требования, которым они должны удовлетворять, заключаются в следующем: а) они предлагаются в методической последовательности; б) формулируются точно и понятно;

[1]) Метафора—выражение, употребляемое в переносном смысле на основе сходства.

[2]) Сначала лучше давать слова в их первоначальном смысле.

в) значительная часть их должна быть рассчитана на самостоятельное выполнение их учащимися, при чем строятся так, чтобы предупреждалась возможность ошибок; г) отличаются разнообразием приемов; д) связываются с текстом; е) сравнительно часто вводятся упражнения для повторения усвоенного; ж) этих упражнений должно быть много, что облегчает учителю выбор соответствующего.

Задания по проработке прочитанного, по развитию речи заключаются не только в вопросах, но и в призыве к оценке действующих лиц, события; в инсценировании текста, в рассказах о виденном и т. д. При распределении заданий, надо помнить, что предлагаемые упражнения находятся в зависимости от знания русского языка детьми данной национальности. Особенно осторожной подход к усложнению упражнений (как и в подборе текста) должен быть проявлен в отношении культурноотсталых народов.

Предлагая задания по проработке комплексной темы, мы должны учитывать особенности быта, экономики нацмен. Кроме того, они должны быть согласованы с заданиями, имеющимися в основной рабочей книге на родном языке учащихся.

В грамматической части книги мы различаем пропедевтический курс (упражнения, языковые игры) и собственно грамматику. Отсутствие первого, столь обычное в наших книгах, мы считаем большим пробелом.

Подбор упражнений, об'единенных нами в одну рубрику «грамматические», порядок их расположения зависит от тех особенностей, которые представляет русский язык в сравнении с родным языком учащихся. Например, в книге для немцев, евреев, поляков и др. составитель, предлагая учащимся записать группу слов по родам, просто ссылается на имеющееся у детей понимание категории рода; здесь задача сводится к выработке навыка в различении рода.

В книге же для татар нет возможности в этом случае опереться на уже знакомое детям: здесь надо предварительно подготовить осознание самого факта существования в языке этой категории рода.

Другой пример: при ознакомлении удмуртов (вотяков) с русскими падежными формами мы встречаем в статье Баушева совет начинать с предложной формы, ибо «образование дополнений посредством предлога более ощутительно для вотских ребят, чем это же образование через незначительное только изменение окончания, которое гораздо труднее заметить ребенку, еще не приглядевшемуся к особенностям русского языка». Еврейских же ребят мы начинаем знакомить с формой винительного падежа женского рода (собств. имена лиц).

При ознакомлении с ролью предлогов в русском языке приходится, конечно, иметь ввиду, что в еврейском языке, на-

пример, все предлоги требуют только одного падежа, в русском же и немецком предлоги управляют разными падежами. Это явление составитель книги должен учесть при построении упражнений.

Или такой факт: один и тот же глагол требует разного падежа в русском и немецком языках — на этот факт подбором соответствующих упражнений составитель обращает внимание именно немецких ребят.

Разумеется, все эти особенности преподносятся не ввиде сухого перечня, подлежащего заучиванию, а ввиде упражнений, связанных с текстом. Упражнения сопровождаются вопросами, направляющими внимание ребят на ту или иную особенность языка. Очень уместны и грамматические игры. Что касается об'ема грамматических сведений, то книги должны дать концентрически расположенный материал для усвоения грамматики соответственно программе по русскому языку, для данных школ. В книгах обязательно должен быть и справочный материал, таблицы склонения, спряжения.

Чтобы облегчить учителю работу по этим учебникам, составитель должен дать и более или менее подробно разработанные методические указания по каждому виду работы.

В заключение остановимся еще на связи между всеми книгами по русскому языку для школ I ступ.: они должны строиться по одной системе; в отношении постепенного усложнения текста, развития речи, упражнений грамматических и особенно характера пропедевтического курса — между авторами должна быть полная договоренность,— тогда одна книга явится естественным продолжением другой (в том случае, если книги составляются коллективом, а не одним автором).

Приблизительный размер книг с иллюстрациями (без словаря и без методических указаний для учителя. Методические указания издаются отдельно): 1-я книга—8 печ. листов, 2-я— не меньше 12 печ. листов, 3-я — не меньше 15 печ. листов.

П. В. ВЕНЦКОВСКИЙ.

КРАТКИЙ ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ ПО ВОПРОСАМ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛАХ НАЦМЕН I СТУПЕНИ.

Только в последние два года на страницах по преимуществу национальных педагогических журналов появились статьи, ставящие вопросы преподавания русского языка в школах нацмен теоретически и практически. Рядом с этим появились методические письма, программы и учебники применительно к отдельным национальностям.

Наш очерк мы посвящаем преимущественно характеристике методической (статьи, письма, пособия) и программной литературы; уделяем в нем место и анализу некоторых вышедших учебников.

Общая установка данной проблемы, как с ее организационной, так и с методической стороны, дана проф. Н. В. Чеховым [1]). В его статье читатель найдет обоснование необходимости введения русского языка в школах нацмен, правильное об'яснение задач и целей преподавания, характеристику методики как в ее основном направлении, так и в отдельных разделах работы (грамота, наблюдения над языком, грамматика, правописание). Попутно автор излагает и некоторые организационные вопросы, связанные с обучением нацмен русскому языку: с какого года начинать, количество часов в неделю, о пятилетнем курсе школ I ст. Намечается и программа мероприятий, касающаяся также школ повышенного типа и подготовки учителей по русскому языку.

Положительной особенностью статьи является стремление автора разрешить проблему русского языка в школе нацмен применительно к специфическим условиям, в каких русский язык находится среди отдельных нацмен. Поэтому автор все национальности распределяет по четырем группам по значению для каждой из них русского языка. В зависимости от того, к какой из установленных автором групп относится данная национальность, разрешается для нее и вопрос о задаче, программе и методах обучения русскому языку.

Несмотря на то, что многие вопросы затронуты автором лишь попутно и намечают только основные принципы подхода к разрешению столь большого вопроса, каким является преподавание русского языка в школах нацмен, мы полагаем, что вся постановка вопроса в целом и в его отдельных частях совершенно правильна, указано бесспорное направление, по которому надо следовать тем, кто попытается эти принципы развить далее, применительно к каждой отдельной национальности. В этом смысле статья является программным, документом, выражающим точку зрения не только автора, но и ЦСНМ и НКП в целом.

Во всем об'еме ставит также вопрос о преподавании русского языка, но уже применительно к коми-школе, и т. Борисов [2]). Исходя из положения, что русский язык для коми служит по преимуществу средством общения с окружающей этот народ более высокой русской культурой, автор общей задачей обучения ему считает: «научиться не столько чисто и красиво говорит по русски, сколько овладеть уменьем пользоваться русской книгой и письмом». Однако, расшифровка этой, казалось бы на первый взгляд, простой общей задачи обнаруживает при внимательном рассмотрении большие авторские претензии. В самом деле, если и осуществима одна задача (2-я): «Научить детей выражать по-русски свои желания и простейшие мысли в обстановке семьи и школы», то куда труднее и сложнее другая: «Научить самостоятельно читать детскую литературу, соответствующую возрасту школы 1 ст., с уменьем передавать содержание прочитанного» (3); «научить сознательно читать простейшую политическую литературу, а также популярные газеты, в роде «Бедноты» и «Крестьянской газеты». Во первых, мы считаем передачу прочитанного, хотя бы и из детской литературы, делом более серьезным, чем уменье только читать и понимать прочитанное. Во вторых, «Беднота» и «Крестьянская газета»,—популярные среди русского крестьянства, все таки содержат такой запас бытовых, хозяйственных и социально-политических слов, что овладение им для обучающихся русской речи всего два года представит громадные трудности. Если, как говорит сам автор, русский язык для коми является не средством общения между ними, а лишь средством общения с более высокой соседней русской культурой, то задаче обучения русскому языку следовало бы придать об'ем, который так хорошо определен самим автором, а именно—дети коми должны будут в школе I-й ступени «овладеть уменьем пользоваться русской книгой и письмом».

---

[1]) Сборник «Вопросы всеобщего обучения (среди нацмен)», вып. II (VI), М. 1927 г.

[2]) «Коми просвещенец» № 2, 1926 г.

Автор дает ценный для практики анализ трудностей, возникающих в связи с прохождением русского языка в коми школе и обусловленных особенностями коми языка сравнительно с русским и отсутствием установленной методики преподавания русского языка в коми школе I ст. Указав на трудности фонетического и отчасти морфологического порядка, автор, к сожалению, ничего не сказал об особенностях языка коми, сравнительно с русским, в синтаксическом отношении.

Как основные моменты построения методики преподавания русского языка в коми школе, т. Борисовым приводятся следующие, вполне допустимые и общепринятые положения:

1. «Недопустимость одновременного ознакомления детей с коми и русским алфавитом», т. е. ознакомление с последним надо начинать с 3-го года обучения.

2. «Недопустимость начинать изучение русского алфавита, а следовательно и попутное чтение и письмо, без предварительной подготовительной работы». Автор рекомендует — и вполне правильно — вторую половину 2-го года обучения в школе посвятить накоплению детьми запаса русских слов и указывает верные к этому пути.

3. С 3-го года обучения—чтение и письмо только тех фраз, слова которых обозначаются, произносятся и пишутся одинаково на обоих языках.

В общем статья тов. Борисова имеет большую методологическую ценность, особенно для учителей угро-финнской группы. Она излагает тему совершенно конкретно, ни на минуту не отрываясь от своеобразного положения русского языка среди коми народа, верно подходит к определению задачи обучения русскому языку в школе I-й ст., учитывая специфические трудности этого дела путем сопоставления особенностей обоих языков, дает ценные и вполне приемлемые методические советы. Статья послужит канвой и методологическим пособием для всякого опытного педагога угро-финна, который вздумает поставить и разрешить вопрос преподавания русского языка в его школе I ст., так как между этими языками существует родство, и положение русского языка в живой действительности угро-финских народностей имеет много общих черт.

Тов. Дымшиц в «Методическом письме по русскому языку в еврейской школе I ст.» правильно формулирует цель обучения этому предмету, говоря, что «школа должна научить ребят пользоваться живой разговорной и письменной русской речью, должна дать ребятам уменье пользоваться нетрудной по языку и форме руской книгой».

Поставленная задача диктуется положением русского языка в жизни еврейской национальности, вследствие которого «русский язык должен служить еврейским ребятам—будущим гражданам—не только средством общения с окружающим их русским населением, но и средством их приобщения к окружающей их жизни, средством активного участия и влияния на нее; русский язык должен одновременно служить еврейским ребятам средством для дальнейшего их школьного образования и самообразования».

Автор подробно останавливается на следующих вопросах: 1) обучение русской грамоте; 2) развитие речи; 3) правописание; 4) грамматика.

Обучению грамоте должны предшествовать устные предварительные уроки, постановка которых автором не разработана с той подробностью, которой этот вопрос заслуживает.

Порядок работы по обучению грамоте, основанный на методе целых слов, разработан удачно и подробно с строго выдержанной постепенностью. От слов и фраз, которые можно передать звуками родной речи, и начертание которых совпадает с их произношением, дети переходят к усвоению мягких согласных на конце и в середине слова перед согласными, к сочетаниям мягких согласных с гласными и, я, ю, е, согласного с мягким согласным (свет, кость) и к усвоению отдельных звуков: ж, щ, ц, ь, ч, ы и т. д.

Обращая внимание на ударение, автор приводит перечень тех трудностей, которые испытывают еврейские ребята, когда говорят по - русски.

Приемы по развитию речи разработаны подробно, просто и практически, и эти разделы могут быть прочитаны всеми, занимающимися вопросом преподавания русского языка в школах нацмен, так как имеют известную методическую ценность.

Автор в то же время совершенно игнорирует самостоятельное рассказывание детей—прием, который, при умелом его использовании, очень полезен при обучении как родному, так и чужому языку.

Обучение правописанию поставлено им в связь с теми ошибками, которые чаще встречаются в работах еврейских школьников. Автор сводит все эти ошибки к основным одиннадцати типам, оговариваясь, что приводимый перечень их нельзя считать полным. По его мнению, «подавляющее большинство этих ошибок носит фонетический характер и об'ясняется тем, что ребята пишут так, как говорят: ошибки об'ясняются или неправильным произношением ребят, или несоответствием, существующим в языке между письменной и живой речью». Как средство предупреждения ошибок,—рекомендуется списывание. Автором использованы разнообразные виды задач правописания и работы по развитию письменной речи.

Грамматика подчинена цели исключительно прикладной—практике живой и письменной речи детей. Поэтому она не выделена, как особый вид работы по русскому языку и грамматические явления осознаются постольку, «поскольку это необходимо в целях приучения еврейских детей к правильному русскому произношению и словоначертанию».

В особой главе «Связь между работой по русскому языку и работой по родному языку» автор предлагает изучать все явления, общие обоим языкам, на материале родной речи, а выводы и наблюдения над русской речью должны следовать за аналогиями и наблюдениями над родной речью».

Приведенные схемы работы по всем трем годам обучения можно считать реальными. Увязка между работой по русскому языку и общей может быть частичная. Материал, связанный с глубокими переживаниями детей, должен быть дан и на родном языке. Материал же чисто деловой может быть дан, начиная со второй половины третьего года, частично на русском языке (учреждения, обслуживающие население, труд и занятия жителей местного края); некоторые темы комплекса СССР могут быть проработаны частично или даже целиком на русском языке».

Таким образом мы констатируем, что автором широко схвачены все моменты методики преподавания руского языка в еврейской школе.

Письмо разработано на основе практической работы в Малаховской школе, отчего практическая ценность его только увеличивается. Как первое вводное письмо, оно безусловно послужит ценным пособием не только в руках еврейского учителя, но поможет и учителю любой национальности ориентироваться в тех вопросах, которые связаны с преподаванием русского языка в школах нацмен, подскажет ему пути их разрешения.

Для татарских школ тов. Б о г д а н о в и ч е м составлены программа и методическое письмо. Программа может вызвать критические замечания лишь по 2-м пунктам. Материал для чтения отражает преимущественно юг, между тем как автор составлял програму для татар, живущих и в Поволжье, и в Сибири. Бросается в глаза некоторая путаница в порядке ознакомления с фонетическими явлениями. Например, гласные и согласные звуки, деление слов на слоги производится лишь в 4 группе, в то время как: 1) аналогичные явления уже изучались на уроках родного языка; 2) на отдельных звуках фиксируется внимание учащихся еще раньше, во 2-й группе.

В методическом письме автор обнаруживает себя сторонником натурального метода преподавания и об этом методе дает небольшую библиографическую справку. В письме затронуто много важнейших вопросов методики преподавания русского языка, но не все из них разработаны

так, чтобы они могли иметь практическое значение для учителя: 1) совсем почти не разобраны фонетические особенности русского и татарского языка; 2) слабо выяснены грамматические, в частности—морфологические и синтаксические различия в строе русского и татарского языка; 3) не видно, в какой последовательности, после усвоения первых навыков речи, идет расширение и углубление лексического запаса. Нужно было не ограничиваться общими замечаниями, а конкретно и детально развить все разнообразные приемы обучения неродному языку.

Все таки автор дал ценный материал, из которого можно исходить уже в дальнейшей работе по вопросу преподавания русского языка в школах нацмен и, в частности, татарских.

Брошюра проф. А. М. Лукьяненко «Русский язык, как предмет преподавания в тюрко-татарских школах» (Баку, 1926 г.) содержит обоснование методики, но еще не дает самой методики. Она предназначена скорее для подготовленного в области научного понимания языка читателя, и массовый школьный работник вряд ли с ней справится.

Автор останавливается на главнейших трудностях, которые испытывают татары при обучении русскому языку. Усвоение грамматического понятия рода имен, отсутствующего в татарском языке, не может быть осуществлено тем единственным приемом (разбор слов, род которых по смыслу или окончанию очевиден), который указан автором. Обращено большое внимание на местоимения и особенно на сочетания числительных с существительным. Уделяя много места выяснению различий русского и татарского глаголов, проф. Лукьяненко, к сожалению, слишком мало дает методических указаний. Подробно изложен отдел об ударениях и еще более обстоятельно разработан отдел фонетики, лингвистическая терминология которого будет, однако, непонятна учителю. Скорее это представит ценный материал для подготовленного методиста или автора учебника.

Таким образом, брошюра, оперируя в целом с массой ценного материала, все же не является ценным методическим пособием для учителя, но зато представляет чрезвычайно ценное научное пособие для составителей методических пособий и учебников по русскому языку для нерусских детей.

По совершеннейшему недоразумению, надо полагать, книге Н. П. Архангельского, присвоено название «Сборника материалов по преподаванию русского языка в нерусской школе» (Ташкент, 1926 г., Узб. Госиздат, 44 стр. Ц. 50 к.), так как весь сборник состоит из статей, излагающих методику преподавания иностранного языка в любой школе. Собственно русскому языку посвящены лишь две статейки: о месте русского языка в плане нерусских школ (Архангельского) и о преподавании русского языка в нерусских, в частности, в тюркских школах (по Богдановичу).

Архангельский ограничивается тем, что приводит распоряжения Наркомпроса Узбекистана по затронутому им вопросу и возражает против «искусственной и надуманной» увязки занятий по русскому языку с комплексными темами программы.

Статья о русском языке в тюркских школах очень бегло трактует о выборе лексического материала, словообразовании, переносном значении слов, изучении грамматики, орфографии, роде имен существительных, склонении и спряжении, употреблении падежей при числительных и об обучении чтению. Вопросы затронуты большие, требующие более подробного освещения. В том же виде, в каком их предподнесли читателю, они приобретают характер общих соображений и не окажут влияния на практику преподавания русского языка.

Преобладание в сборнике материала, разрабатывающего методику иностранного языка, можно об'яснить только ошибочным взглядом автора на русский язык в школе нацмен, как на язык иностранный, взглядом, который, в свою очередь, позволил автору приемы обучения иностранному языку полностью и механически перенести в практику обучения русскому языку. Русский язык для нацмен не является иностранным

языком в том смысле, как например, немецкий или английский для русских. Это обстоятельство меняет и его роль в школе, и самые методы преподавания.

Кроме того, все методические указания статей, составленных по Фехнеру и Ганшиной, имеют в виду семи- или даже восьмилетнее обучение русскому языку.

Все это делает указания автора малоприемлемыми для преподавания русского языка в школах нацмен.

И все таки брошюра заслуживает внимания учителей национальных школ и может быть полезна, как свод разных мнений по вопросам преподавания чужого языка.

Хорошо разработаны уроки разговорной русской речи, а также морфология и синтаксис в статье для вотских учителей т. К. Баушева [1]).

Вся статья построена в виде четких и сжатых научных тезисов и состоит из трех глав: 1) уроки разговорной речи; 2) синтаксис простого предложения и 3) синтаксис сложных предложений. Последние две главы содержат богатый анализ морфологических явлений.

Автор приводит научно обоснованные положения, с которыми нельзя не согласиться и которые тут же им иллюстрируются конкретными примерами.

Явления морфологии рассматриваются не изолированно в пределах отдельных слов, а по тому месту и функции, которое данное слово или их сочетание занимает и выполняет в синтаксическом целом (предложении). Мы считаем подобный анализ правильным, хотя мало оригинальным, так как в русском языке Пешковский этот метод применяет уже давно. Заслуга же автора рецензируемой статьи заключается именно в том, что он сумел этот метод перенести в область языков нацмен. Жаль, что автор не расширил рамок своей работы, ограничившись только областью грамматики.

Наблюдения над языком, развитие устной и письменной речи, орфография, отчасти фонетика — совершенно упущены автором из виду, что делает статью односторонней и узкой, далеко не охватывающей того круга вопросов, который и составляет, собственно, методику вопроса.

Опасаемся также, что статья окажется мало доступной практическому работнику, потому что автор скуп на пояснения употребляемых им терминов, а также и потому, что стремился к усиленному сгущению своих мыслей, которые выражены довольно экономно.

Эрудиция автора вполне нас укрепляет в той уверенности, что интересующие нас вопросы найдут свое отражение в его последующих работах.

Будут полезны учителю и советы т. В. Мосина [2]) о том, как проводить письменные работы по русскому языку в коми школах. Касаются они главным образом развития речи и орфографии. Хотя многие из них применимы не только при преподавании русского языка, но и родного, и потому лишены специального, с точки зрения интересующей нас проблемы, значения,— тем не менее они помогут массовому учителю в его работе. К тому же они практичны и изложены в форме, вполне доступной.

Как пособие по постановке предварительных устных уроков по русскому языку при первоначальном обучении ему в школах нацмен, может быть полезной книжка Троицкой — «Лексические беседы». Автор дает 50 уроков, преследующих цели обогащения детей первоначальным запасом русских слов. Каждый урок (беседа) представляет довольно подробное методическое описание, как вести эту работу по

---

[1]) «Просвещение удмуртов». Сб. № 1, 1927 г. Ижевск. — «Методика преподавания русского языка в вотских школах I ст.».

[2]) Статья „Письменные работы по русскому языку в коми школах". Журнал „Коми просвещенец", 1927 г., № 3—4.

натурально-наглядному методу. Хотя книжка предназначена для горских школьников Сев. Кавказа, она, тем не менее, может быть использована и в школах других нацмен. Материал для чтения попадается иногда сложный. Не видно последовательности в его расположении. Попадаются и неправильности в русской речи.

Из программ по русскому языку в школах нацмен мы имеем, кроме программы для татарских школ, о которой мы уже говорили, еще программы для эстонских, финских, украинских и белорусских школ.

Программа для эстонских школ [1]) страдает существенными и многочисленными недостатками.

Вместо того, чтоб выделить по всем видам работы по русскому языку круг вопросов, который должен быть проработан на всех трех годах обучения, составители программы все свое внимание сосредоточили на перечислении тех моментов комплексных программ ГУС'а, в связи с которыми следует вести устные разговорные уроки, чтение, письмо и беседу. Недостаточно указано, например, в какой последовательности рационально обучать эстонских детей русским звукам, на какие особенности морфологического и синтаксического порядка,— особенности, обусловленные явлениями эстонского языка,— необходимо обратить внимание в пределах каждого года обучения. Создается впечатление подробного воспроизведения материала комплексных тем, а в части языковой—перечисления общих вопросов.

Для второго года приводятся следующие конкретные (а их в программе мало) задания: «Классификация слов по формальному признаку и наблюдения над изменением окончания слов». Почему не упомянуто, какие случаи изменения слов здесь имеются в виду? Затем следует без малейшей расшифровки целый перечень таких вопросов: «Наблюдение над звуками, особенно несоответствием между звуками, и их буквенном начертанием» (и это в середине 2-го года обучения русскому языку!... Не слишком ли поздно?); «Ударение в слове» (почему не указаны характерные для эстонцев неправильности ударения в русской речи?) Затем идут вопросы о приставке, глаголе, спряжении и все в таком же духе, т.-е. выхвачены те или иные языковые формы и явления без учета того влияния, которое оказывает на них детский опыт разговора, письма и мышления на родном языке.

В об'яснительной записке говорится также, что синтаксис русского языке во многом отличается от синтаксиса эстонского языка. В программе же эта сторона дела не отражается ни в малейшей степени.

Нет об'ема навыков. Не приведен список литературных произведений, которые рекомендуются для проработки на уроках русского языка.

Финская программа, [2]) повторяя недостатки эстонской, отличается к тому же и своими собственными недостатками. Работа по русскому языку не увязана с комплексными темами. В предисловии поставлено достаточно сильное ударение на переводном методе, вместо того, чтобы на первый план выдвинуть натурально-наглядный метод (к переводу надо прибегать только в крайних случаях, например, когда встречаются отвлеченные понятия). Неправильно Наркомпрос'у приписывается взгляд на русский язык в школах нацмен, как на иностранный.

Некоторым недоучетом особенностей русского языка в украинской среде страдает также и программа для украинских школ. В виду близости украинского и русского языков надо было бы особенно внимательно и подробно остановиться на отличиях их обоих в фонетике, морфологии и синтаксисе, а также в орфографии, чтобы предупредить возможность смешения языковых форм обоих рядов. Нет последовательности и в прохождении звуков и букв. Не выработан минимальный об'ем навыков в русском языке по каждому году обучения. Программа составлена совсем недавно. Можно надеяться, что практические работники вне-

---

[1]) «Эстонский педагогический сборник» № 4—5, 1926 г.

[2]) «Финский педагогический сборник», 1927 г. № 3.

сут в нее значительные поправки. Как ориентировочный и исходный момент в работе по русскому языку, она не бесполезна и сейчас.

Программу белорусских школ как и программу для татарских школ, надо признать наиболее удачной. Эта программа содержит в сжатом изложении все важнейшие программные и методические вопросы, разработанные в конкретной установке на выявление отличий русского и белорусского языков. Правильно определяется значение и задачи преподавания русского языка в белорусской школе. В программе дана подробная об'яснительная записка, имеющая большое методическое значение, так как в ней для сравнений приводятся примеры из фонетики, морфологии и правописания обоих языков, изложены основы русского и белорусского правописания и проанализированы трудности изучения этого языка для белорусских детей, как языка, близкого к их родному. Удовлетворительно расположен материал по комплексным темам; разработан об'ем навыков и последовательность их усвоения по годам обучения. Программа заканчивается примерным списком художественной литературы для классного и самостоятельного чтения.

Учебников по русскому языку в школах нацмен очень мало и все они появились только в 1927 году. Остановимся на некоторых из них:

Книга С. Биргер: «Новый Путь» предназначена для 2-го года обучения русскому языку (3-я группа немецких школ I ст.) и содержит материал к темам: 1) «Летние воспоминания», 2) «Осень», 3) «Человек», 4) «Октябрьская революция», 5) «Зима», 6) «День работницы» и 7) «Весна».

В материале для чтения, что особенно бросается в глаза, всесторонне отражена современная жизнь детей: их труд, общественность и игры. Много места уделено октябрятам и пионерам.

Книга разделена на уроки, которые построены приблизительно так: 1) беседа (в саду, огороде или в школе — по картинам; наглядным пособиям); 2) чтение рассказов, статеек, стихотворений, заучивание песенок; 3) упражнения для развития речи; 4) наблюдения над языком.

При проработке первых четырех тем внимание уделяется по преимуществу беседе и упражнениям по развитию речи. Начиная с темы «Зима», соответствующее место отводится чтению и наблюдениям над языком. Перечисленные виды работ по русскому языку — в виде заданий (что особенно делает эту книгу рабочей) — проведены с тщательной методической разработкой на протяжении всей книги.

В методическом отношении ценна также вступительная к учебнику «Страничка для учителя (III — VII стр.), содержащая очень полезные советы, как проводить занятия в школе по данной книге. Этой же цели служат многочисленные подстрочные замечания автора, рассеянные по всей книге.

Материал для развития устной и письменной речи, для наблюдения над языком и для грамматических выводов приведен большой.

К сожалению, мало места уделено упражнениям, преследующим цели усвоения детьми орфографических навыков. Большое количество разнообразных письменных работ, которые дети вынуждены выполнять, занимаясь по данному учебнику, способствуют, конечно, выработке этих навыков, но это не исключает в то же время необходимости введения в книге специальных орфографических упражнений и задач тренировочного характера.

К достоинству книги надо отнести большое количество иллюстраций, специально приготовленных для этого издания художником Р. Финком. Печально, что его прекрасные рисунки под печатным станком Центроиздата в большой степени потеряли свою четкость.

Кроме рисунков занятия по руководству тов. Биргер оживлены разнообразным игровым материалом (песни, игры, загадки, инсценировки, декламация).

Все перечисленные особенности делают книгу очень живым, богатым и хорошо разработанным пособием для работы по русскому языку в немецкой школе I ст.

«Новый Восток» Терегулова и Мухомедова представляет собою первую книгу по русскому языку для тюрко-татарских школ, хотя в рисунках отражена жизнь исключительно татарского (отчасти может быть и башкирского) населения. Весь материал расположен по темам: 1) «Летняя и школьная жизнь ребенка», 2) «Охрана здоровья», 3) «Осенние работы», 4) «Октябрьская революция», 5) «Жизнь и труд зимой», 6) «Начало весны и подготовка к весенним работам», 7) «Весенние работы» и 8) «Праздник 1 мая».

Изучению русской грамоты предшествуют подготовительные занятия в виде разговорных уроков во время бесед в школе, на экскурсии, в поле и т. д. Для повторения усвоенных во время этих занятий слов даны соответствующие рисунки.

Самый букварь составлен по методу живых звуков. На протяжении этой части авторы стараются обогатить память ребят запасом русских слов и приучить их к пониманию и употреблению родовых понятий и окончаний в существительных и глаголах, а также и множественного числа их. Нужно прямо сказать, что составителям не удалось провести эти занятия наглядным способом: они не сумели даже внести в них некоторый порядок, чтобы облегчить работу памяти детей, которую они должны будут неизбежно проделать в слишком большом об'еме. Для множественного числа надо было подбирать примеры имен существительных с одинаковыми окончаниями, поэтому сначала надо было дать: парты, лампы. Когда это основательно было бы усвоено, можно было бы перейти и к другому ряду: собаки, карандаши, книги. Но нельзя смешивать эти два окончания в одну кучу и в одном уроке. Помещается в книге и материал, где в большом количестве пестрят родовые окончания имен прилагательных. Однако, в учебнике эта форма родовых окончаний совершенно не разработана. То же самое и с употреблением предлогов, с которыми составители обращаются чрезвычайно легко. Вообще предложенные упражнения однообразны и исключительно рассчитаны на большую работу памяти. Авторы, видимо, хорошо усвоили мораль: «Повторение — мать учения» и поэтому часто прибегают к этому способу обучения там, где и не следовало бы: перепечатывают, например, по два раза одни и те же рисунки, что делает книгу просто скучной, а рисунки надоедливыми.

В послебукварной части совершенно нет заданий по развитию устной и письменной речи, по наблюдениям над языком; нет и орфографических упражнений. Нет никакой проработки словаря, а между тем приводятся статьи и стихи с преобладанием ласкательных и уменьшительных слов (саночки, конечки, дружочки, личико, щечки, молочко, облачко, солнышко, зернышко). Тоже — и относительно прилагательных — беленький, серенький. Изредка встречающиеся вопросы направлены или к повторению, или к воспроизведению содержания прочитанного. Издана книга хорошо.

Недоработана и книга коллектива авторов (Иванов, Сергеев, Ребровский), изданная в Чувашской Республике. Составители стремились, очевидно, ввести свой учебник в школы не только чувашской национальности, называя свой труд «книгой для занятия по русскому языку в третьих группах школ нерусского языка».

Первая половина книги построена на сопоставлении русского языка с чувашским. Рисунки и местами содержание рассказов также отражают жизнь чувашского народа. Поэтому книга непосредственным образом приспособлена к занятиям в чувашских школа, что особенно и должны были бы прямо сказать авторы. Тираж ее (25.000) в свою очередь свидетельствует о неосновательных претензиях составителей распространить учебник далеко за пределами чувашской национальности. Пора отказаться от совершенно нереальной мысли о возможности составления одного учебника по русскому языку, не только для всех, но и для многих нацмен.

Книга напоминает собою только хрестоматию для чтения, так как задания, содержащиеся только в начале книги, направлены по преимуществу на разбор содержания статей. Встречающиеся вопросы для наблюдения

над языком, справки и об'яснения, содержание которых чрезвычайно трудно укладывается в какую-либо систему, нисколько не изменяет характер этого пособия, как книги для чтения. Наоборот, отсутствие каких бы то ни было заданий, начиная с 50 стр. (всего в книге 126 стр.), подтверждает нашу характеристику. Ко всем недостаткам надо отнести также почти полное отсутствие рисунков, что делает книгу невыносимо скучной. Только после коренной переработки, которая должна отвечать требованиям рабочей книги, можно будет сделать подробный анализ этого труда.

«Первая книга по русскому языку для польских школ I ст. М. Струковой (1-й год обучения) состоит из букварной и послебукварной частей с материалом для чтения Достоинством букварной части является то, что автором приняты во внимание особенности польского языка. Материал послебукварной части расположен согласно программам и довольно разнообразен. Особенно тщательно разработана орфография.

Для 4-й группы еврейских школ I ст. (3-й год обучения русскому языку) составлена книжка т. С. М. Биргер,— автором упомянутой ранее книжки для 3-х групп немецких школ. Материал, расположенный по комплексам, очень богат и разнообразен. Задания по развитию речи, по наблюдению над языком и по орфографии разработаны с большим уменьем. Русский язык изучается сплошь и рядом сравнительно с еврейским, что облегчает и ускоряет овладение русским языком. Эта книга вполне может послужить типом построения книг для названных групп.

Для горских школ предназначается книга Миртова, который также строит обучение русскому языку в школах нацмен, исходя из особенностей родного языка и тех ошибок, которые допускают горские дети, говоря по-русски. Книга составлена хорошо и представляет определенную ценность.

Странное впечатление производит «Первая книга по русскому языку для нерусских» Михеева, изданная в Казани. Составлена она не для отдельной какой-либо национальности или группы родственных в языковом отношении национальностей, а для нацмен вообще. При таком положении нечего искать в книге учета влияния родного языка на русский язык. Никакого сопоставления родного языка с русским, в целях использования детского опыта в области родного языка при обучении русскому, в книге нет. Этот основной недостаток делает книжку малопригодной к обращению в школе [1]) Автор, безусловно накопивший богатый опыт, поступил бы правильно и оказал бы школе нацмен большую услугу, если бы составил по русскому языку серию книжек для какой-либо отдельной национальности.

Мы разобрали материалы, которые по своей ценности иногда очень отличаются один от другого. Но, несмотря на присущие некоторым из них недостатки, значение этих материалов большое. Ведь, каждый из составителей внес свою долю участия в решение большого педагогического вопроса, каждый из них определенную его часть разрешил.

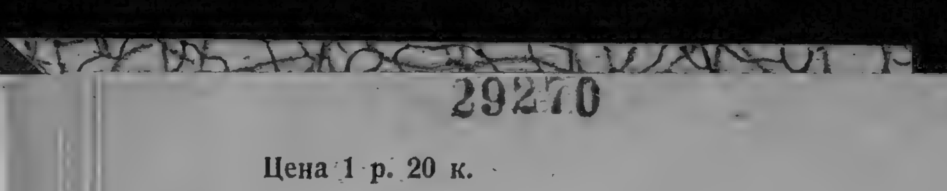
Надо принять во внимание и то обстоятельство, что в этом деле новая школа никакой положительной традиции от старой не получила.

Следовательно, все это — первый пробный шаг, это — только начало и начало хорошее; мы уверены, что начатое дело быстро разовьется и даст весьма значительные результаты, которые будут иметь огромное значение для дела поднятия культурного уровня национальных меньшинств.

---

[1]) Постановлением методкома Центросовнацмена книга Михеева к обращению в школах РСФСР не допущена.

ОГЛАВЛЕНИЕ.



Цена 1 р. 20 к.



